

Transformación de las Prácticas de Enseñanza de una profesora de transición para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de primera Infancia

Derly Catherine Avila Cubides

Universidad de la Sabana

Notas del autor

Derly Catherine Avila Cubides, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana

2020

Bogotá D.C

Transformación de las Prácticas de Enseñanza de una profesora de transición para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de primera Infancia

Derly Catherine Avila Cubides

Universidad de la Sabana

Tesis de Maestría presentada para optar al título de
MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Asesora:

Gabriela Atehortúa Leguizamón

Mg. Desarrollo Infantil

Notas del autor

Derly Catherine Avila Cubides, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana

2020

Bogotá D.C

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de jurado

Chía, 2020

Dedicatoria

Este logro es dedicado a Dios por su infinito amor al darme la fortaleza y oportunidad de avanzar en mi gran profesión Docente.

A mis seres queridos como familia y amistades por su apoyo, tiempo y tolerancia en los momentos donde la esperanza desfallecía. A mis hermanas y compañeros de trabajo por su apoyo y acompañamiento en el proceso.

A mi asesora Gabriela Atehortúa por sus valiosos aportes y gran apoyo en el recorrido de la maestría.

*Derly Avila
Lic.en Preescolar*

Agradecimientos

Expreso agradecimientos:

A Dios, por concederme la fortaleza, vida y el tiempo necesario para escalar un pendón más en la formación de la profesión Docente.

A mi familia, por su acompañamiento, comprensión, paciencia y tiempo.

Al Ministerio de Educación Nacional, por otorgarme la oportunidad de ingresar al programa de Becas para la Excelencia Docente.

A la Universidad de la Sabana, por proporcionarme la oportunidad de llevar acabo mi formación académica en tan buena universidad y con tan excelente calidez humana.
A mi asesora, Gabriela Atehortúa, por su colaboración, apoyo, dedicación, sabiduría, y acompañamiento durante todo mi proceso de formación en la maestría.

*Derly Avila
Lic.en Preescolar*

Resumen

El siguiente escrito pretende dar a conocer los avances de la investigación, cuyo objeto de estudio es las prácticas de enseñanza de una profesora de transición que enseña a partir de las dimensiones del Desarrollo Infantil (Dimensión Cognitiva, comunicativa, corporal, personal social y artísticas), establecidas en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. A lo largo de la investigación se han recolectado evidencias, observado videos y analizado con detalle las acciones constitutivas de la práctica de la profesora investigadora, las cuales, para el presente proyecto son la planeación, la intervención y la evaluación. Este ejercicio ha permitido ubicar algunas categorías y subcategorías para analizar el fenómeno y volverlo dato.

La investigación realizada caracteriza la práctica de la docente Derly Avila, quien trabaja actualmente con estudiantes de grado transición, de la Institución Educativa Distrital IED Álvaro Gómez Hurtado. Con el fin de determinar las transformaciones que se deben realizar en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para fortalecer en los estudiantes sus procesos de aprendizaje, la investigación se desarrolla bajo el marco de la investigación acción y con la implementación de ciclos PIER Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión.

El estudio da inicio con la reflexión de la práctica de enseñanza llevada a cabo a lo largo de la profesión; seguido se realizó el análisis y reflexión de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza actual (planeación, intervención, evaluación) por medio de los ciclos PIER y con la implementación de las Lesson Study e implementación de rutinas de pensamiento. Entre los hallazgos se encuentran, la importancia de la reflexión constante del quehacer pedagógico y su documentación, el diseño de actividades colaborativamente con la implementación de las Lesson Study desarrolladas desde el tercer ciclo de reflexión y el uso de las Rutinas de pensamiento, lo que facilita y promover una adecuada práctica de enseñanza y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde el ciclo inicial.

Palabras clave: práctica, docente, planeación, ciclos, hallazgos.

Abstract

The following paper aims to publicize the progress of research, whose object of study is the teaching practices of a transition teacher who teaches from the dimensions of Child Development (Cognitive, communicative, bodily, personal, social and artistic dimensions), established in the curricular guidelines of the ministry of education. During the development of the research, evidence has been collected, videos have been observed and the practice of the teacher, have been analyzed in detail which, for the present project, are planning, intervention and evaluation. This exercise has allowed locating some categories and subcategories to analyze the phenomenon and return it to data through different instruments.

This research characterizes the practice of the teacher Derly Avila, who currently works with transition grade students, from the IED Álvaro Gómez Hurtado District Educational Institution. In order to determine the transformations that must be carried out in the teaching practice of the research professor, to strengthen the students' learning processes, the research is carried out under the framework of action research and with the implementation of PIER planning cycles, Implementation, Evaluation and Reflection

Research starts with the reflection of the teaching practice carried out throughout the profession; the analysis and reflection of the actions constituting the current teaching practice (planning, intervention, evaluation) was followed by means of the PIER cycles and I conclude with the implementation of the Lesson Study and implementation of routines Thought. Among the findings are the importance of the constant reflection of the pedagogical work and its documentation, the design of activities collaboratively with the implementation of the Lesson Study developed since the third cycle of reflection and the use of the Thought routines, which facilitates and promotes proper teaching practice and strengthening students' learning processes from the initial cycle.

Key words: practice, teacher, planning, cycles, findings.

Tabla de contenido

Resumen	6
Palabras clave	6
1 Antecedentes de las prácticas de enseñanza en estudio.	11
2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.	14
2.1 Contexto Local	14
2.2 Contexto Institucional	15
2.3 Contexto de Aula	15
3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	17
4. Descripción de la investigación	20
4.1 Enfoque	22
4.2 Alcance	24
4.3 Diseño	24
4.4 Pregunta de Investigación	27
4.5 Objetivo General:	27
4.6 Objetivos Específicos:	27
4.7 Categorías de Análisis	27
4.7.1 Categoría de Planeación	30
4.7.1.1 Subcategoría - Diseño de actividades	31
4.7.2 Categoría de Intervención	32
4.7.2.1 Subcategoría - Prácticas Comunicativas	33
4.7.2.2 Subcategoría Motivación	34
4.7.3 Categoría de Evaluación:	35
4.7.3.1 Subcategorías - Comprensiones	36
4.8 Instrumentos de recolección de información	37
4.8.1 Diario de campo	38
4.8.2 Material audiovisual.	39
4.8.3 Trabajos de los estudiantes	39
5. Ciclos de reflexión	40
5.1 Primer ciclo de Reflexión	43

5.1.1 Acciones de Planeación.	43
5.1.2 Acciones de Intervención	45
5.1.3 Acciones de Evaluación.	46
5.1.4 Reflexiones ciclo 1	47
5.2 Segundo ciclo de reflexión	48
5.2.1 Acciones de Planeación	48
5.2.2 Acciones de Intervención	49
5.2.3 Acciones de Evaluación	51
5.2.4 Reflexiones ciclo 2	53
5.3 Tercer ciclo de reflexión	53
5.3.1 Acciones de Planeación.	56
5.3.2 Acciones de Intervención	58
5.3.3 Acciones de Evaluación	60
5.3.4 Reflexiones ciclo 3	60
6. Análisis e interpretación de los datos.	61
6.1 Análisis Categoría de Planeación	62
6.2 Análisis Categoría de Intervencion	64
6.3 Análisis Categoría de Evaluación	65
6.4 Acciones para desarrollar	67
7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.	68
REFERENCIAS	72
ANEXOS	78

Lista de figuras

Figura 1. Contexto local IED Álvaro Gómez Hurtado.	14
Figura 2. Planeación al inicio de la maestría.	19
Figura 3. Desarrollo de la actividad propuesta. Primer momento asamblea, desarrollo de la actividad.	20
Figura 4. Primer Ciclo de Reflexión.....	42

Figura 5. Segundo Ciclo de Reflexión	42
Figura 6. Próximo Ciclo de Reflexión	¡Error! Marcador no definido.
Figura 7. Planeación reflejando los aprendizajes esperados por los estudiantes.....	43
Figura 8. Se presento a los estudiantes el aprendizaje esperado del día.	45
Figura 9. Se observa la participación de los estudiantes, el uso de portadores de texto y el producto final del desarrollo de la actividad.....	51
Figura 10. Cambio de planeación con la Implementación de Lesson Study	57
Figura 11. Implementación de la rutina de pensamiento Antes pensaba- Ahora pienso	59

Lista de tablas

Tabla 1. Técnica de Agrupamiento Hernández (2010).....	26
Tabla 2. Categorías de Análisis	29
Tabla 3. Rúbrica de Evaluación Dimensión Comunicativa	52

1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza en estudio.

El presente apartado pretende mostrar la trayectoria profesional de la docente investigadora, dado que sus prácticas de enseñanza son el objeto de estudio, permitiendo así observar, analizar y evidenciar las transformaciones y/o mejoras de la práctica de enseñanza que se presentaron a lo largo de la investigación.

La docente investigadora realizó sus estudios de Licenciatura en Preescolar en la Corporación Institucional para el Desarrollo Educativo CIDE e inicio sus prácticas de enseñanza en el 2010 como auxiliar pedagógica, con niños de dos años. En este inicio la práctica se caracterizaba por el manejo de un diario de campo donde planteaba actividades de juego grupal, las cuales se realizaban con la docente titular, en la actividad se organizaba a los estudiantes en el espacio lúdico requerido (gimnasio o salón de juegos) y el diseño de la evaluación se realizaba semanalmente, escribiendo la disposición y participación del grupo en el desarrollo de la actividad, siendo esta una evaluación sumativa la cual se realiza al terminar el proceso, lo que permite definir el grado de alcance de los objetivos propuestos con el producto final, y permite actuar a mediano y largo plazo (Casanova,1997).

Al obtener el grado de Licenciatura en Preescolar en el año 2011 la profesora investigadora ingresa al jardín comunitario Minutos de Dios - Rafael García Herreros, como titular de un grupo de párvulos de 3 años. Allí se manejaba un formato de planeación proporcionado por la institución, que contaba con ejes fundamentales establecidos por la institución como la ciudadanía, formación en valores y el desarrollo integral. Durante la intervención se realizaban lecturas de cuentos, actividades con fichas y actividades artísticas donde los estudiantes aprendían a través de lúdicas que facilitaban estimular su imaginación y desarrollar sus habilidades. Al final de la jornada se realizaba la evaluación con una descripción de lo más relevante del día, se anotaban las actitudes y participación de los estudiantes frente a las actividades propuestas.

En el 2012 comienza el trabajo en el jardín infantil CDI Santa Bibiana, auspiciado por hermanas franciscanas, como Docente Rotativa realizando acompañamiento al grupo de Párvulos. Durante la planeación se organizaban actividades por rincones

encaminados a la estimulación temprana, bajo las actividades rectoras (el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio) y se articulaban con la temática que se fuera a trabajar como el cuidado del cuerpo, mi colegio, entre otros, así mismo durante la intervención con la implementación de los rincones de aprendizaje los estudiantes desarrollaban sus habilidades e interactuaban con sus pares, luego dentro de las acciones que se realizaban en la institución, se hacía el acompañamiento en la hora de alimentación y entrega de estudiantes, en la evaluación se describía con detalle la participación de los estudiantes durante la intervención apuntando a favorecer los logros propuestos.

En Julio del año 2013 la investigadora ingresa al jardín cofinanciado por la secretaria de integración social, Funandes - Rincón, con el cargo de maestra de prejardín. Allí, la planeación se estructuraba con los logros a trabajar y se planteaban actividades acordes a la implementación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, bajo el manejo de las dimensiones del desarrollo infantil, con miras de fortalecer las capacidades de los estudiantes y anexando rutinas de aseo y alimentación. Durante la intervención, la docente por lo general impartía los saberes y se realizaban las actividades bajo indicaciones específicas, se usaban guías de trazos, para colorear y de manualidades, adicional se realizaban rutinas de aseo y alimentación. El formato de planeación contaba con un espacio de observaciones donde se realizaba la evaluación y se escribía lo más relevante que se presentara durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes que terminaron la guía, los que no la desarrollaron, si fue adecuado el desarrollo y si se alcanzó el logro a trabajar, lo cual se reflejaba con la entrega que daba el estudiante del trabajo final.

Para el año 2014 comienza el desempeño como maestra profesional para la atención integral a la primera infancia con la Secretaria Distrital de Integración social en el Jardín Aures; se planeaba trabajando el lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial, bajo las actividades rectoras de la educación integralmente, en esta entidad la docente manejaba un formato de planeación que se trabajaban quincenalmente y donde se encontraban establecidos los criterios a desarrollar; en el aula las actividades propuestas para el curso se realizaban por rincones de aprendizaje

considerando los intereses del grupo, con temáticas que se desarrollaban trimestralmente es decir, al año se esbozaban 4 temas grandes por ejemplo: Seres vivos, no vivos e inertes, el planeta tierra; entre otros; durante la intervención se realizaban actividades de exploración, juego, lectura, y manualidades, en diferentes espacios, facilitando la exploración e interacción con el entorno; la evaluación se realizaba a diario anotando los alcances o dificultades que se observaron en los estudiantes durante el desarrollo de la actividad propuesta.

En el año 2015 la docente investigadora se vinculó con la Secretaria de Educación Distrital en el Colegio Álvaro Gómez Hurtado, y lleva cinco años consecutivos trabajando en la sede de Primera infancia con el grado de transición. Al llegar al centro en el que aún se desarrolla su práctica la docente investigadora se encontró con que la planeación se construye bajo un formato establecido por las docentes de la sede donde se manejan las dimensiones del desarrollo infantil, las cuales se trabajan transversalmente, los logros de acuerdo al periodo académico, la estrategia, los recursos a utilizar y las observaciones que se consignan al finalizar la jornada; la planeación se construye quincenalmente teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, y vinculando los ítems planteados anteriormente, las actividades se enfocan especialmente en la exploración e interacción con el medio, con la implementación de estrategias lúdicas, de juegos para el desarrollo motor y actividades para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. La intervención se da por medio de la participación de los estudiantes y el docente, se busca fortalecer en los estudiantes, sus capacidades y habilidades por medio de espacios de lectura de imágenes, de juego y de actividades corporales entre otras; en la evaluación se registraba lo más significativo del desarrollo de la actividad, lo que aportó a los estudiantes y su participación.

2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.

2.1 Contexto Local

Para que se comprenda en profundidad las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, se presenta el contexto donde está se desarrolla, relacionando aquellos elementos involucrados en el quehacer docente.

En este sentido, la Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado, se encuentra ubicada en la Localidad 11 – Suba. La localidad cuenta con una amplia zona residencial y con actividades de fábricas, negocios y servicios. Los centros comerciales, zonas de recreación y de esparcimiento son de fácil acceso y cuenta con bibliotecas locales para la comunidad, lo que permite analizar según Bronfrenbrenner (1987) “que para comprender completamente el desarrollo hemos de tener en cuenta el contexto en el que se produce y como las características de la persona interactúan con ese entorno” (p.378). (ver figura 1)

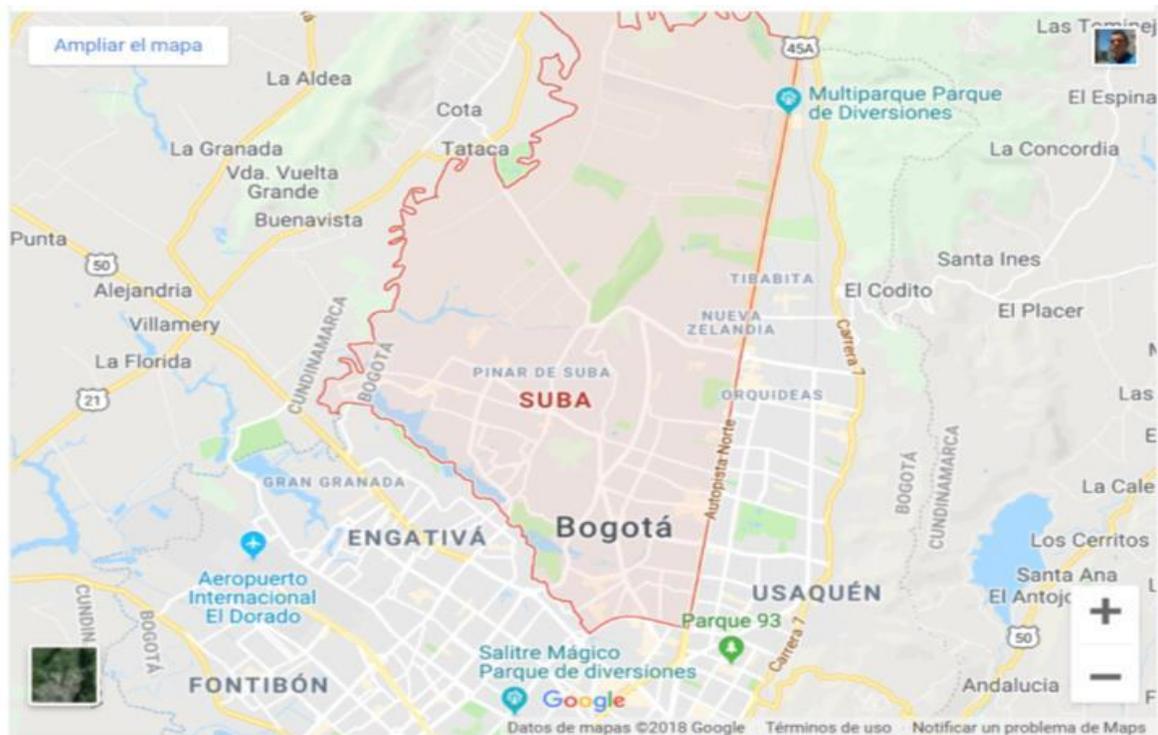


Figura 1. Contexto local IED Álvaro Gómez Hurtado.

2.2 Contexto Institucional

El colegio Álvaro Gómez Hurtado, cuenta con 4 sedes, la sede A de bachillerato, la sede B y C de primaria, y la sede D, que presta servicio al ciclo inicial; en cada jornada (mañana y tarde) con 3 grupos de Jardín y 3 grupos de transición por cada jornada completando así 12 grupos de primera infancia en la IED.

Las familias de los niños y niñas en su mayoría viven cerca de las sedes y se desplazan caminando, lo que le permite al niño estar en contacto con el entorno que lo rodea, siendo esta particularidad un factor importante para la convivencia, al respecto Clemente (1996) plantea que “la naturaleza social con los contextos hace que estos estén organizados según reglas de comportamiento social propias” (p.21). Lo que permite un mayor reconocimiento de sí mismo y la aceptación del otro como parte fundamental para la convivencia social, y le ayudaran a adquirir conceptos verdaderos y propios de la realidad.

Actualmente en la IED Álvaro Gómez Hurtado se trabaja bajo el modelo pedagógico social cognitivo que se enfoca en los intereses de los estudiantes según el grado, toma elementos del entorno y sus propias experiencias para construir un trabajo colaborativo formando personas capaces de construir su propio conocimiento (Vygotsky,1978).

2.3 Contexto de Aula

El grado transición 3, jornada mañana de la IED Álvaro Gómez Hurtado, sede D, cuenta con niños con edades entre 5 a 6 años, 15 de ellos vienen en un proceso continuo en la institución desde el programa de primera infancia con el nivel inicial de prejardín y los demás estudiantes son nuevos en el colegio, ingresando en el presente año; en su mayoría las familias son de estrato 2 y el núcleo familiar está conformado por papá y mamá.

En la práctica actual hay elementos del contexto que permiten realizar las actividades teniendo en cuenta el enfoque social cognitivo, que se construye bajo dos

propuestas, el enfoque cognitivo encaminado en el estudiante quien está en capacidad de dar a conocer su disposición para su propia formación a partir de sus potencialidades individuales y colectivas (Bruner,1984). De otra parte, el enfoque social que permanece en una indagación constante de la relación entre la comunidad y el sujeto como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vygotsky, 1978).

La IED Álvaro Gómez Hurtado bajo este modelo pedagógico social cognitivo se propone formar seres humanos íntegros, dignos y comprometidos con el aporte a la formación de una sociedad justa. De esta manera, el conocimiento aportará a cada integrante de la comunidad, la comprensión de su entorno inmediato, para interiorizarlo, participar y hacer parte de su aprendizaje de una manera consciente, en concordancia con Escobedo (2001) “si queremos que el niño comprenda, debemos planear situaciones en las que él tenga la oportunidad de actuar” (p.23). Pues se deben plantear actividades que estén al alcance de los estudiantes y considerar que los recursos propuestos sean accesibles.

De ahí, que los niños y niñas son los sujetos activos del proceso de aprendizaje que se da por la interacción social y con el medio en el que se desenvuelve, pues según Vigotsky (1989) “todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (p.130).

Con respecto a lo anterior el colegio busca brindar espacios como biblioteca, gimnasio, un televisor rotativo, grabadora, video beam y dos espacios pequeños de juego, lo que ha facilitado y contribuido en el desarrollo de la planeación bajo la implementación del modelo pedagógico social cognitivo establecido en el colegio, enfocado en los intereses de los estudiantes, considerando los elementos de su entorno y el aprendizaje con el par, lo que se propone en la planeación y se refleja durante la intervención con acciones como tener en consideración los saberes previos del estudiante buscando su participación y dar paso a la interacción con el par y el grupo en general; seguido se realiza una explicación breve del tema a desarrollar y se observa todo lo trabajado durante el proceso de desarrollo de cada una de las actividades, donde

al estudiante, se le permita desarrollar sus habilidades comunicativas, fortalecer la imaginación y la creatividad al estar en contacto con diferentes materiales, cuentos y juegos, pues según Feldman (2010):

La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades. (p.13)

Lo anteriormente expuesto, es importante para caracterizar la práctica actual de la docente investigadora ya que es en la institución y en el aula, donde se busca propiciar un ambiente que facilite a los estudiantes expresar sus emociones e interactuar con el otro a través de un espacio lúdico-creativo; además de estar en el constante interés por descubrir nuevos aprendizajes por medio de la lectura, del fortalecimiento de la oralidad, y donde puedan compartir experiencias de vida, que motivan a los estudiantes a ser parte activa en la toma de decisiones en su contexto.

3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

Con el fin de caracterizar y comprender los elementos constitutivos de la práctica actual de enseñanza de la docente investigadora, en el presente apartado se describirán sus acciones de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Como se apuntaba en el apartado anterior, la planeación en el colegio se construye con elementos esenciales para potencializar las habilidades y destrezas de los estudiantes, bajo las actividades rectoras propuestas en el lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, y considerando una serie de orientaciones conceptuales y pedagógicas diseñadas para apoyar el proceso de soporte y planeación de algunas áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la Ley General de Educación y en línea con el MEN (1998) “con los lineamientos se pretende

atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas enseñarlas” (p.13).

En este sentido, es absoluto garantizar el desarrollo en primera infancia a través de un proceso de formación que busque fortalecer las capacidades, habilidades y potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes. Con este propósito es vital propiciar un espacio y ambiente adecuado para la implementación de actividades pedagógicas que estén en concordancia con lo anterior. Es así como la práctica de enseñanza trabajada en la institución se construye por principios de educación para el ciclo inicial, que propende al desarrollo integral de los estudiantes en primera infancia, enfocada en desarrollar cinco dimensiones: 1. Corporal, 2. Comunicativa, 3. Cognitiva, 4. Artística, 5. Personal Social (Castro, Bossio, Rodríguez y Villamizar, 2015).

Otro de los elementos dentro de la planeación son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), consolidados por el Ministerio de Educación Nacional (2016) en los cuales se presentan cerca de dieciocho derechos básicos para el grado transición, este documento indica la necesidad de generar una articulación de las vivencias cotidianas a las que están expuestos los estudiantes con el entorno educativo, y amplía las perspectivas de aprendizaje al relacionar capacidades, valores y cualidades en las diferentes dimensiones. De igual manera se incluyen los desempeños, estrategias pedagógicas, recursos y observaciones bajo un formato diseñado por las seis docentes de transición de la sede de Primera Infancia tres jornada mañana y tres jornada tarde (ver figura 2), se trabaja colaborativamente realizando una planeación para quince días, estableciendo los logros en concordancia con la malla curricular, por periodos y teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo infantil (dimensión cognitiva, corporal, personal social, artística y comunicativa). Se planean actividades de aprestamiento que contribuyan al fortalecimiento de la motricidad gruesa y fina, actividades de participación grupal e individual, de lectura, de manualidades etc. Pues bien,

Las formas de transferir el conocimiento desde el lugar donde se genera hasta el lugar donde se va a emplear implica el desarrollo de las competencias necesarias al interior de la planeación didáctica para

compartirlo y utilizarlo entre sus miembros, así como para valorarlo y asimilarlo si se encuentra en el exterior de éstas y los modelos de gestión innovadores implica nuevas formas de diseñar los ambientes de aprendizaje. (Ramírez,2011, p. 39)

 COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION AGOSTO 14 AL 25 DE 2017				
DIMENSIONES	DESEMPEÑOS A TRABAJAR	ESTRATEGIA PEDAGOGICA	RECURSOS	OBSERVACIONES O EVALUACIÓN
COMUNICATIVA 	Expresa libremente sus ideas. -Realiza predicciones interferencia alrededor de la lectura.	Durante la semana se trabajará el cuento de PINOCHO, PARA REFORZAR EL FONEMA p, copiar del tablero los nombres de los personajes, realizaran en el cuaderno un dibujo alusivo al cuento." -- -Inventaran frases con los nombres de los personajes. -Se dialogará con los niños y niñas acerca de porque no debemos decir mentiras y las consecuencias que esto trae. --ACTIVIDAD EN FAMILIA: Con ayuda de los padres los niños buscaran en el diccionario palabras que contengan la letra P, representaran el significado con un dibujo y los exponen a sus compañeros.	cuento cuaderno	
COGNITIVA 	-Comprende el concepto de decena, dando su equivalencia en número. Se evidencia una relación de apoyo y colaboración de la familia	-La decena #10 Por mesas en un octavo de cartulina pegaran recortes de 10 elementos de la misma especie y se motivaran para contar uno a uno los elementos. -Jugaremos a formar grupos de 10 elementos con el material del salón. -Cantaremos la canción YO TENIA 10 PERRITOS, (VIDEO YOUTUBE) -Por medio de una obra de títeres se motivará a los niños y niñas a cuidar nuestro planeta, inculcando el cuidado de las plantas, los animales y el agua. -ACTIVIDAD EN FAMILIA: Los niños traerán una planta para cuidarla, para ello primero elaboran una motera utilizando una botella plástica, luego se les pedirá tierra y la planta.	-Guía del #10	

Figura 2. Planeación al inicio de la maestría.

Durante la Intervención se realiza una asamblea donde en primera instancia la docente dialoga con los estudiantes sobre lo que se va a trabajar y se explica con detenimiento las acciones a desarrollar buscando que los estudiantes comprendan con claridad las indicaciones a seguir, pues, una comunicación con claridad según Cañas (2010):

Significa expresar nítidamente el pensamiento, sin dar lugar a la Incomprensión. las ideas confusas, mal expresadas, dichas con palabras o formas equivocadas, insuficientemente diferenciadas de otras similares, expresadas en lenguaje incomprensible para el alumno o estructuradas sin orden confunden al oyente. (p.15)

De ahí la importancia de generar este espacio donde se da a conocer a los estudiantes el desarrollo de la actividad a trabajar y se tiene en cuenta el movimiento de las fuerzas culturales como modelar, el ambiente físico, tiempo, oportunidades, el lenguaje y la interacción (Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K, 2014), que facilitan la enseñanza y aprendizaje, y generan una cultura de pensamiento en el aula de clase, lo que promueve el cumplimiento y alcance de los objetivos propuestos para la actividad.

Seguido se generan preguntas orientadoras que permiten evidenciar el interés de los estudiantes por la actividad y se da paso a las preguntas e inquietudes de los estudiantes, luego inicia el desarrollo de cada actividad. (ver figura3).

Finalmente, durante todo el proceso se observa la participación de los estudiantes, sus intereses, sus avances y falencias, y se registran a modo general en observaciones. Si bien al realizar la observación de cada una de las actividades permite tener claridad del proceso de los estudiantes.



Figura 3. *Desarrollo de la actividad propuesta. Primer momento asamblea, desarrollo de la actividad.*

4. Descripción de la investigación

El siguiente apartado pretende dar a conocer el objeto de estudio de la investigación, el por qué y cómo se va a estudiar y dónde se va a observar, logrando determinar su procedencia, el método de investigación, enfoque, las categorías y subcategorías de análisis que van emergiendo, así como los insumos que permiten observarlas y los instrumentos a utilizar para evaluarlas.

El objeto de estudio son las prácticas de enseñanza de una profesora de transición; donde se van a analizar y transformar las acciones que se presentan en el aula a diario, desde la planeación, intervención y evaluación, considerando que estas acciones constitutivas son tan propias del profesor, que se debe prestar atención a cada suceso que acontece en el aula de clase, pues muchas veces se pasan por alto datos relevantes para la mejora de la práctica de enseñanza; por esto se debe ser detallista al observar y cuestionarse, lo que va a facilitar determinar los cambios necesarios para mejorar la práctica de enseñanza.

Entendiendo que el quehacer docente, sin importar el área de conocimiento, involucra una mirada profunda del otro y de sí mismo, se establece como un espacio para pensar y recapacitar, sin mediadores dentro del proceso de enseñanza, por el contrario, se trata de minorizar las concepciones tradicionales que se tienen y pensarse opciones que posibiliten un buen trabajo de aula, lo opuesto, a lo expuesto por Edelstein (2000), que sustenta, que las posibilidades sociales influyen en la práctica de enseñanza, y que estas sólo se pueden establecer en el aula, donde emergen las características únicas de los procesos de enseñanza aprendizaje que serán tratadas por el docente.

Esta limitación de la práctica de enseñanza facilita al docente las posibilidades de modificar sus métodos y estrategias a favor del aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto Suriani (2003) plantea que las prácticas de enseñanza se caracterizan por crear una relación razonable entre docente, estudiante y el saber, donde el docente será quien diseñe las oportunidades en el aula facilitando que los estudiantes se apropien del conocimiento. Esto, conduce a concebir el quehacer docente como “el saber enseñar”, donde Jackson (1991) señala algunos requerimientos para el “saber enseñar”, ya que la “práctica de enseñanza” no es sólo impartir una clase, sino que es el producto de un proceso de reflexión continúa llevada a cabo por el docente.

Este autor, plantea tres fases o etapas que conducen a los docentes al saber enseñar.

Fase preactiva o proactiva: en la cual se programa la tarea, es decir se refiere a la planeación hecha por el docente, donde da a conocer los objetivos de aprendizaje, el método a utilizar y las estrategias.

Fase interactiva: donde se refiere al desarrollo de las acciones planteadas a desarrollar por los estudiantes, es decir, cómo enseña el docente, busca que los estudiantes den a conocer sus saberes previos respecto al tema a desarrollar y diseña situaciones para que los estudiantes accedan al conocimiento.

Fase posactiva: en la cual se realiza, por medio de la reflexión, el análisis respecto a lo sucedió en el aula y se evalúa el proceso llevado a cabo en clase con el seguimiento del aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Considerando lo anterior, estas fases se desarrollan en ciclo y se establecen en momentos que encaminan a la transformación de la práctica de enseñanza.

Ahora bien, al hablar de práctica de enseñanza esta se concibe como el proceder de todo docente dentro y fuera del aula, para Llinares (2002) “una práctica que debe ser comprendida y aprendida, y se articula a través de acciones como diagnosticar, planificar, evaluar y gestionar debates...” (p.116). Lo que implica una transformación del rol docente, donde el docente no debe verse como aquel que posee el conocimiento absoluto y lo transmite a sus estudiantes, los cuales se limitan a recibirlo para al final demostrarlo a través de una evaluación. Por el contrario, se deben posibilitar espacios enriquecedores donde el estudiante participe y construya su aprendizaje por medio de la interacción entre pares, los docentes y su entorno.

4.1 Enfoque

Esta investigación debido a su esencia asume un enfoque cualitativo, basado en la observación, análisis y reflexión presentada durante las interacciones de los estudiantes del grupo de transición y en compañía de la docente, en el proceso de investigación. En este sentido Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista (2014) afirman que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos

desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358).

El trabajo se asume dentro de este enfoque ya que se caracteriza por su proceso reflexivo y descriptivo de las diferentes situaciones que se presentan en el aula a diario y permite observar las necesidades del grupo en su proceso de aprendizaje mediante las prácticas de enseñanza de la docente que es donde se localiza el objeto de estudio, además,

No busca la réplica, se conduce básicamente en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos, es de carácter inductivo, analiza la realidad subjetiva, favorece la profundidad de las ideas, generalmente es amplia y favorece la riqueza interpretativa contextualizando el fenómeno. (Hernández *et al*, 2014, p. 21)

Este enfoque se encamina esencialmente en las realidades presentadas a diario en el aula, lo que permite obtener información relevante para el análisis de las prácticas de enseñanza y favorece la profundidad y riqueza interpretativa en la reflexión del fenómeno, también promueve en el docente y los estudiantes la reflexión de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde se debe estar dispuestos a repensarse las formas de actuar y comprender las realidades desde el entorno educativo. Si bien,

La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. El planteamiento se va enfocando en ciertos temas de acuerdo con la información recabada. (Hernández *et al*, 2014, p. 585)

Pues bien, este enfoque, facilita orientar y reorganizar constantemente las acciones que se realizan en el aula a diario y de esta forma, se comprende y da sentido

a las acciones constitutivas de la práctica docente como lo son planear, implementar y evaluar.

4.2 Alcance

El alcance de la investigación es descriptivo, Hernández et al. (2014) señalan, que facilita detallar situaciones y eventos que acontecen a diario, es decir, se evidencia cómo se presenta determinado fenómeno y de esta manera, permite durante la investigación describir de manera detallada los cambios que se realizan en la práctica de enseñanza.

Si bien, “el alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo” (Hernández et al, 2014, p. 8).

Por dicho motivo, el alcance que mejor se ajusta a la presente investigación es el descriptivo, en la medida que busca describir de manera detallada las situaciones que se puedan presentar frente al fenómeno establecido, y de esta manera, obtener un mejor registro de cada una de las situaciones, lo que va a facilitar por consiguiente el análisis respectivo para la transformación de la práctica de enseñanza.

4.3 Diseño

Considerando, el aspecto más importante de la presente investigación que consiste en generar procesos reflexivos en cuanto a la práctica de enseñanza propia, de donde se desprende todo el trabajo de observación, análisis y transformación del quehacer docente, esta investigación se basa en el diseño investigación-acción, el cual se caracteriza por ser un proceso dinámico, abierto y cambiante que está conformado por elementos como la participación, observación, reflexión, autoevaluación y transformación. Según Elliot (1990) “el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.5). A lo que Stenhouse (1993) aporta,

Los profesores se hallan a cargo de las aulas. ...Desde el punto de vista del investigador, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resulta difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar. (p. 37-38)

Ahora bien, el diseño de investigación-acción tiene como propósito la transformación de la práctica de enseñanza a través de la reflexión sobre el quehacer docente. Para Elliot (1990) “la investigación-acción es el hecho de experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en clase. Así la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en acción” (p. 24).

Por consiguiente, bajo la investigación acción se logra ver en la acción los problemas cotidianos que se presentan en el aula y reflexionar sobre la naturaleza de la práctica de enseñanza, lo que quiere decir que “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (Stenhouse, 1993, p.155). Bajo esta perspectiva, la docente investigadora inicia el proceso de transformación de su práctica de enseñanza, considerando que solo en la práctica se podrá observar, analizar y reflexionar respecto a las diferentes situaciones que se presenten, lo cual se llevará a cabo a través del desarrollo de los ciclos PIER, los que permiten detectar las acciones a cambiar en el quehacer docente.

En este sentido, se tomó el modelo de investigación-acción desarrollado por Kemmis y McTaggart (1988), basándose en la matriz de Lewin, quien elaboró un modelo con miras a desarrollar investigación en los contextos educativos, mediante los cuales se pueden observar, analizar y comprender las diferentes situaciones que se presentan en la escuela; este modelo llamado ciclo PIER, presenta cuatro momentos relacionados, Planear, Implementar, Evaluar y Reflexionar; donde el planear es diseñar diferentes actividades con estrategias didácticas y metodológicas, la intervención responde a la acción en la práctica considerando las estrategias, la evaluación es el proceso donde se verifica la eficacia de la intervención y la reflexión consiste en generar comprensiones

respecto a lo encontrado en la evaluación y establecer posibles acciones de mejora dado lo analizado en el ciclo.

De esta manera durante la investigación se desarrollará un espiral de ciclos, lo que va a permitir la transformación del quehacer docente. Si bien, “la investigación-acción es el hecho de experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en clase. Así la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en acción” (Elliot, 1990, p. 24).

Por otra parte, se abordó la investigación, focalizando aquellas acciones específicas de todo docente (planeación, intervención y evaluación) y se determinaron las categorías y subcategorías utilizando la técnica de agrupamiento de Hernández, Sampieri y Baptista (2010). Ya que las categorías son unidades que permiten analizar el fenómeno y se dividen en subcategorías para poder analizar el objeto de estudio y poder volverlo dato (ver tabla 1).

Tabla 1. *Técnica de Agrupamiento Hernández, Sampieri y Baptista (2010).*

LISTA DE TEMAS / DIMENSIONES	COMUNES	DISTINTIVOS	FUNDAMENTO TEÓRICO
ENSEÑANZA	Planeación	Diseño de actividades	Es primordial tener en cuenta las prácticas de enseñanza de los docentes para sus ajustes y mejoras, ya que estas son situaciones “susceptibles de cambio” (Elliott, 1990, p. 24).
	Intervención	Prácticas Comunicativas	
	Evaluación	Comprensiones de enseñanza aprendizaje.	

4.4 Pregunta de Investigación

¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde primera Infancia?

Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

4.5 Objetivo General:

- Analizar las transformaciones de las prácticas de enseñanza de una docente de transición.

4.6 Objetivos Específicos:

- Evaluar las acciones presentes en las prácticas de enseñanza de una docente de transición.
- Diseñar estrategias que permitan mejorar las prácticas de enseñanza de una docente de transición.
- Identificar las transformaciones de las prácticas de enseñanza de una docente de transición.

4.7 Categorías de Análisis

Considerando que bajo la investigación acción se logran ver en la acción las situaciones cotidianas que se presentan en el aula y reflexionar sobre la naturaleza de la práctica de enseñanza, lo que permite el análisis y la observación de la práctica, Elliot (1990), afirma que,

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez 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)

En relación con lo expuesto anteriormente la investigación acción tiene como propósito el transformar la práctica de enseñanza buscando una mejor comprensión de esta. En este sentido es relevante el acercarse a la realidad, asociando el cambio y el conocimiento, pues bien, la investigación-acción reside en optimizar la práctica, no en suscitar conocimientos. La creación y uso del conocimiento se somete a este objetivo primordial y está limitado por el (Elliot, 1990).

Pues, no se trata de construir teoría, como bien lo hace conocer Stenhouse (1991): "en consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a queda lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor"(p.211).

De acuerdo con Elliot (1990) y Stenhouse (1911), la investigación-acción permite al docente trazarse retos a diario desde su campo de acción y le enseña a comprender la estructura de su propia práctica de enseñanza y cómo transformarla continuamente.

En consecuencia, el estudio de las prácticas de enseñanza se realizará bajo el método cualitativo que permite observar constantemente la práctica de enseñanza y recolectar información de forma dinámica, reflexiva y abierta, de los sucesos que acontecen a diario en el aula, según Hernández *et al*, (2014) "la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p. 358).

Lo cual, se va a observar con instrumentos que facilitan la recolección de los datos y el análisis de la información, y se emplearon en el transcurso de la investigación como: las planeaciones, videos y registros fotográficos; para lo cual se tomaron solo los fragmentos necesarios de las grabaciones, los apuntes de la planeación necesarios y algunas evidencias de los trabajos de los estudiantes, lo que permitió observar los cambios necesarios en las categorías de la investigación, volverlos dato y facilitó analizar la información recolectada, teniendo en cuenta que en la presente investigación el foco de entrada fue la dimensión de enseñanza, sin desconocer la dimensión de aprendizaje, ni la de pensamiento que emergerán a raíz de esta observación; en la categoría de

planeación se plantea el diseño de las actividades (subcategorías), en la intervención se analizarán detalladamente los elementos de la práctica comunicativa y en evaluación el foco de análisis fueron las comprensiones a las que llegaron los estudiantes.

A lo largo del proceso de investigación, con la práctica de enseñanza como el objeto de estudio, y para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, surgen las categorías de análisis las cuales permiten una observación minuciosa y detallada de la práctica de enseñanza donde el rol del investigador es primordial y el trabajo colaborativo se vuelve el pilar fundamental para observar las prácticas de enseñanza que es lo que permite saturar estas categorías. (ver tabla 2)

Tabla 2. *Categorías de Análisis.*

DIMENSION	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS
ENSEÑANZA	Planeación	Diseño de las Actividades Motivación
	Intervención	Prácticas Comunicación
	Evaluación	Comprensiones

Según Hernández *et al*, (2014), al realizar investigación cualitativa, se está en capacidad de analizar la información al tiempo que se realiza la recolección de la misma y de esta manera el análisis cualitativo de los datos va a facilitar organizarlos en categorías y subcategorías. Es así como desde el primer ciclo de la investigación se identificaron categorías de análisis: como la planeación, la intervención y la evaluación.

Seguido se instauraron subcategorías emergentes como: diseño de actividades, prácticas comunicativas y comprensiones, las que se describen a continuación desde las categorías.

4.7.1 Categoría de Planeación

La planificación es una acción que realizan los docentes, en un proceso intensional que implica acciones previas de organización y diseño de estrategias para llevar a cabo la práctica de enseñanza. Planear implica reconocer acciones que dentro del aula se conviertan en el referente principal de la práctica (Pérez y Gimeno, 1988), en este sentido, la planeación es un proceso que indica la organización previa de la práctica de enseñanza.

Para Flórez (2007) “la planeación involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad y se lleva a cabo antes de realizar la tarea” (p.19). Desde esta perspectiva, se ve la importancia de pensar actividades a profundidad, considerando las estrategias pertinentes al desarrollo de la misma, sin dejar de lado los elementos que la nutren y buscando el fortalecimiento de habilidades y capacidades en los estudiantes. En concordancia con Flórez. R, Martín (2013) plantea que:

El concepto de planificación hace referencia al momento inicial y previo de toda intervención educativa. La intervención supone un proceso planificado previamente con el fin de que las acciones educativas tengan un resultado eficaz. Planificar significa elegir los momentos y recursos más idóneos para la intervención, organizarlos de modo eficaz, prever la evaluación de resultados, determinar un medio para investigar y el diseño de los documentos en los que se reflejen esas previsiones”. (p. 87)

Ahora bien, hoy en día la planificación debe implicar un trabajo colaborativo y pertinente entre los actores del proceso educativo, y debe ir de acuerdo con la pertinencia de los aprendizajes de los estudiantes sin importar el área de trabajo o nivel, lo que demuestra que la planeación está afianzada con los objetivos de la educación y debe ser observada continuamente, examinada y transformada progresivamente, contemplando que involucra a toda la comunidad educativa. Para Bassedas, Huguet y Solé (2006),

Planificar en la educación infantil tiene la misma utilidad que en cualquier otra etapa educativa: permite tomar conciencia de la Intencionalidad que preside la intervención, prever las condiciones más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos y disponer de criterios para regular todo el proceso. (p. 126)

Así que, considerando lo expuesto anteriormente por Martín, Bassedas, Huguet y Solé, la planeación se constituye en un elemento primordial en el quehacer docente con el cual se debe organizar la práctica de enseñanza y meditar su función dentro de todo el proceso educativo tanto para el docente como para el estudiante, ya que al realizarse con una intención clara se logrará cumplir los objetivos planteados.

Aparte de ello, se debe estimar que la planeación en la docencia implica el diseñar, crear y emplear nuevas estrategias didácticas que permitan afrontar los retos de la educación, especialmente en la educación inicial, pues el ejercicio de una planeación intencional favorece en gran medida la enseñanza de los contenidos y de la misma manera genera una intervención y evaluación de forma intencionada.

Sin lugar a duda, la planeación es un elemento y una acción que nos permite visualizar el escenario de trabajo real y por supuesto de alguna manera garantiza un mejor ambiente educativo en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido emerge como subcategorías de la categoría de planeación el diseño de actividades.

4.7.1.1 Subcategoría - Diseño de actividades

Reflexionar sobre la práctica de enseñanza y propiciar espacios para el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes de primera infancia, es una oportunidad para generar situaciones de aprendizaje en el aula. De manera que, “los diseños de enseñanza – aprendizaje que se crean en el aula deben contemplar también situaciones en las que los alumnos, de un modo cooperativo, compartan reflexiones sobre la gestión y la evaluación de dichos procesos de

conocimiento” (Calero, 2011, p. 31). Por consiguiente, la ejecución de actividades con un propósito claro permite dar sentido al desarrollo de la planeación, generar espacios para establecer múltiples relaciones y trazar preguntas sobre la realidad que rodea al estudiante.

En relación con lo anterior, la autora define la planeación como un instrumento que se encarga de desarrollar y pronosticar los próximos procesos educativos que van a originar una mejor educación. El diseño de las actividades de planeación es esencial y determinante ya que permite identificar y analizar todos los elementos dentro del contexto educativo a nivel institucional para poder implementar estrategias, recursos y metodologías que deben emplearse en el diseño curricular.

4.7.2 Categoría de Intervención

Durante la intervención se llevan a cabo las actividades diseñadas por el docente con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la planeación y por medio de técnicas de recolección de información se establecen las decisiones tomadas para la próxima planeación, si bien Latorre (2005) menciona que, seguido del plan de acción, este se debe llevar a la práctica y ver si salió de forma correcta.

En esta fase es importante y necesario registrar lo que ocurre durante su desarrollo para poder observar los cambios que se generan, recoger evidencias y de ser necesario modificar el plan de acción.

A lo cual, Pérez (1993) citado por Guzmán (2014) plantea que “toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos” (p. 238).

Ahora bien, es de precisar que dentro de la implementación es primordial la observación ya que se tiene que estar en constante análisis de lo que ocurre durante las acciones que se desarrollan en el plan de acción. Y considerar que la intervención

hace referencia a la acción rigurosamente relacionada a la teoría y a la práctica que le da sustento.

4.7.2.1 Subcategoría - Prácticas Comunicativas

Es de considerar que la comunicación en el aula es uno de los principales elementos que debe dominar el docente, ya que, permite establecer un diálogo claro, y la enseñanza - aprendizaje es básicamente un proceso de comunicación entre los estudiantes, el docente y entre pares. En todas las interacciones sociales se presenta el emisor que envía un mensaje y el receptor que es la persona que recibe el mensaje, pero el mensaje no solo se envía de forma verbal, también se puede transmitir un mensaje con el tono de voz, los gestos y las posturas del cuerpo.

En referencia a lo anterior, Cañas (2010) manifiesta que “la comunicación sería ideal, si el emisor lograra que su mensaje llegase completo al receptor, no sólo las palabras, sino lo que éstas significan para el emisor, así como sus actitudes y sentimientos” (p.24).

De modo que, la práctica comunicativa de enseñanza en el aula permite no solo evidenciar una adecuada comunicación entre el docente y los estudiantes, si no que refleja qué en la educación se presentan a diario desde las aulas de clase oportunidades únicas para desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes, generando espacios de interacción social y creatividad, que promueven un aprendizaje significativo.

Por este motivo, se toman como fundamento algunos elementos propuestos por Cañas (2010) que se han de tener en cuenta a la hora de la intervención del docente en el aula y a su vez sirven para propiciar un ambiente de aprendizaje entre los participantes:

1. Cambiar el entorno: es decir el ambiente de aprendizaje debe ser adecuado para el aprendizaje, y abierto al diálogo.

2. Mantener contacto visual: se debe generar confianza en los estudiantes y colocar vital atención a las inquietudes o diálogo con los estudiantes dejando de lado las demás actividades y prestando atención a la interacción.
3. Observar el lenguaje corporal: Esta observación permite al docente analizar a los estudiantes y mirar si están aburridos o no les interesa la actividad propuesta, y de esta manera evidenciar el nivel de agrado por la actividad.
4. No interrumpir o sacar conclusiones precipitadas: es necesario mantener una actitud serena para evitar confrontar la verdad con la de los estudiantes, ambas deben ser respetadas.
5. Usar el tiempo para pensar: Se debe estimular al estudiante a que elabore sus propias respuestas o sus intervenciones a partir de un diálogo discreto con sí mismo, para luego dar lo argumentos.
6. Juzgar contenidos y no al estudiante: se deben confrontarse las ideas y sin agredir a las personas, se puede no estar de acuerdo con alguna postura. De esta manera, a ser una relación horizontal entre docente y estudiante, facilitando la enseñanza aprendizaje.

Pues bien, la comunicación es el medio por el cual los conocimientos se materializan al tener la capacidad de transmitir el mensaje.

4.7.2.2 Subcategoría Motivación

En el entorno educativo la motivación obtiene vital importancia por ser uno de los principales elementos que repercute en el aprendizaje eficaz. Martínez (2011) presenta ciertos indicadores motivacionales del discurso:

- Exposición de contenidos.
- El uso de un discurso organizado y coherente.
- El uso de ejemplos.
- La pronunciación del lenguaje: cambios de tono y ritmo.
- El discurso variable y diligente, acorde al contexto.

- Exposiciones, diálogos, etc.
- Lenguaje alusivo, tentador con imágenes
- Relevancia de las pausas y momentos de silencios.

Agregando que, como lo plantea Morrison (2005) “cuando los niños tengan las necesidades básicas satisfechas, se auto actualizan. Tienen un sentido de la satisfacción, están contentos y tienen ganas de aprender. Quieren involucrarse en actividades que lleven a niveles superiores de aprendizaje” (p.103).

Así mismo hay que mencionar que la motivación del estudiante es un factor concluyente en su proceso de aprendizaje, ya que permite estimular su interés y dirigir su atención a un tema específico.

4.7.3 Categoría de Evaluación:

La evaluación, es el proceso que permite hacer seguimiento a los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de adquirir el conocimiento. Esta herramienta, aporta al docente información vital para la planeación de la próxima clase. (Guzmán, Ghitis, y Ruiz, 2018). Adicionalmente,

La evaluación debe contar con una serie de instrumentos que ofrezcan información relevante sobre el progreso del proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula, con el fin de establecer espacios de comunicación efectiva entre los actores del acto evaluativo, que permitan reflexionar sobre las actividades realizadas y su pertinencia dentro del proceso. (Cárdenas y Suarez, 2015, p. 104)

De modo que, al hablar de evaluación se debe tener claro, que en la educación es indispensable facilitar espacios desde las aulas, que permitan la reflexión constante de las prácticas de enseñanza. De manera que, la evaluación es imprescindible en la educación, ya que esta es inherente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En esta línea Álvarez (citado por Valdez y Vivera, 2013) plantea:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal es continuamente formativo. (p.1)

Desde este punto de vista, la evaluación en la educación es el insumo base que permite observar las debilidades, habilidades y fortalezas propias del acto educativo, es decir, a partir de esta se rehacen los conceptos impugnados por los diferentes enfoques, fortaleciendo el quehacer docente, mejorando la educación con la implementación de la evaluación formativa.

Considerando que la evaluación formativa genera una reflexión continua y transformación de los procesos educativos, tal como lo afirma la SEP (2012) “la evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación” (p.17).

4.7.3.1 Subcategorías - Comprensiones

Es conveniente ver la importancia de dar un cambio drástico en los procesos de enseñanza, en donde se pase a orientar los saberes y las concepciones de los estudiantes donde se espera que estos realmente realicen comprensiones.

De acuerdo con Perkins y Blythe (1994) “la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo,

explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una nueva manera” (p.2). De ahí que, para comprender un tema se deben realizar actividades de comprensión de tal manera que se le permita al estudiante generar nuevos significados y concepciones aplicables en su entorno, a partir de la reflexión y retroalimentación.

Salmon (2009) refiere que “la implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional” (p. 66).

Con relación al pensamiento, se entiende como el producto de un proceso donde los estudiantes tienden a relacionar lo aprendido, con lo que perciben en su contexto, fortaleciendo la capacidad de inferir a partir de sus conocimientos, acorde a lo anterior Perkins (1992) afirma:

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz se encuentra en experiencias de aprendizaje en la que piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo...lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos. (p.8)

4.8 Instrumentos de recolección de información

Se emplearon diferentes instrumentos de recolección de información a lo largo de la investigación como diarios de campo, trabajos de los estudiantes, las planeaciones, audios, videos, transcripciones, los que facilitaron realizar el seguimiento de la práctica de enseñanza y la evolución de los estudiantes.

4.8.1 Diario de campo

Otra herramienta de vital importancia y de la que se hizo uso dentro del marco de la investigación fue el diario de campo, documento que permitió recoger información de manera sistemática y facilitó a la docente realizar una interpretación y reflexión de las situaciones que se presentaban en el aula durante la investigación. Para Hernández *et al.* (2010) el diario de campo:

Es un instrumento fundamental en la investigación cualitativa puesto que permite al investigador recolectar información de manera profunda, es comparado con un diario personal. Antes de iniciar el proceso de registro de información es pertinente identificar el lugar, la muestra y los datos que se recolectarán. (p. 374)

En la práctica de enseñanza instrumentos como estos facilitan en varios aspectos la recolección de información que en muchas ocasiones de momento no se considera necesaria, ignorando que hasta el más mínimo detalles es de gran aporte a los cambios necesarios dentro de la práctica de enseñanza. De manera que,

El diario de campo permite al investigador realizar anotaciones sobre los aspectos que le parecieron más relevantes y esto se constituye en un dato, se recomienda que en las anotaciones el investigador use sus propias palabras, los sentimientos o las conductas; de igual manera es necesario escribir palabras claras que eviten confusiones y la afectación de la calidad de los datos, en la utilización de este instrumento es importante registrar fecha, hora, duración y lugares en donde se realiza la observación; relaciones entre los participantes que afecten o aporten a la investigación; se pueden incluir mapas, cuadros, diagramas y esquemas; y se recomienda realizar registro fotográfico o audiovisual que pueda soportar los datos registrados. (Hernández *et al.*, 2010, pp. 377-381)

Durante la investigación se realizaron apuntes de forma narrada, que describían las actividades en el momento de la intervención dándole, la interpretación correspondiente a aquellos comentarios que se percibieron durante la observación.

4.8.2 Material audiovisual

En la implementación de los ciclos PIER se realizaron grabaciones de video y audio en las sesiones realizadas. El propósito de este instrumento fue analizar las actuaciones del grupo y del docente en el desarrollo de la clase. Convirtiéndose en un instrumento valioso a la hora de realizar el momento de reflexión, ya que facilitaron identificar las oportunidades de mejora y los cambios en la práctica de enseñanza. De estos videos se tomaron fragmentos y se transcribieron. Cabe mencionar que este material se convirtió en evidencia para la triangulación de la información.

Como lo plantea León y Montero, citados en Sampieri, Fernández y Baptista (2010), “mediante la investigación acción se logró representar el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investigó y se realizó intervención al mismo tiempo” (p. 510). Por esta razón la investigación se desarrolló en tres ciclos PIER (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión).

Así que, la reflexión pedagógica sobre las prácticas fue una herramienta fundamental en todas las etapas de la investigación y la observación fue la técnica principal para la recolección de información.

4.8.3 Trabajos de los estudiantes

Cuevas, como lo cita Hernández *et al*, (2010) “la observación es muy útil: para recolectar datos acerca de fenómenos, temas o situaciones delicadas o que son difíciles de discutir o describir; también cuando los participantes no son muy elocuentes, articulados o descriptivos...” (p.418). Por lo que se hace realmente necesario ver los trabajos de los estudiantes no como actividades sueltas sino, como un instrumento valioso donde se puede observar situaciones de interés.

Por lo tanto, los trabajos elaborados por los estudiantes, se consideró que eran los insumos más pertinentes para recoger información y volverla dato. Dentro de los trabajos recolectados se encuentran guías y las actividades del cuaderno (ver anexo 1),

que se convirtieron en el origen de información valiosa, analizada constantemente, y una de las evidencias más fuertes de las transformaciones de la práctica de enseñanza, en las categorías de planeación, implementación y evaluación, donde prevalecen las comprensiones de los estudiantes.

5. Ciclos de reflexión

En este apartado se realizará una breve descripción de los ciclos de reflexión desarrollados hasta el momento, considerando su estructura planeación, intervención, evaluación y reflexión.

Si bien, la investigación acción facilita el trabajo colaborativo, la exploración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la observación de la práctica de enseñanza desde el campo, también posibilita el análisis de los elementos que mejorarán las propuestas de intervención.

Como lo expone Elliot (1990) la investigación acción es un proceso dialógico en donde todos los implicados bien sea estudiantes como docentes que intervengan están en constante reflexión y retroalimentación y se evidencia a lo largo de ciclos PIER (Planeación, Intervención, Evaluación, Reflexión) los cuales describen de manera detallada las situaciones que se presentan en el aula, los hallazgos, las oportunidades de mejora, las transformaciones y el paso a seguir en un nuevo ciclo.

En relación con lo anterior Kemmis y McTaggart (1988) citados por Latorre (2005), describen la investigación-acción como:

Participativa, colaborativa, es un proceso sistemático de aprendizaje, crea comunidades autocríticas, induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registra nuestras reflexiones, es un proceso político por los cambios que realiza en las personas, realiza análisis crítico

de las situaciones, conlleva a cambios más amplios e inicia con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p.25)

La investigación acción aprueba la mejora de las prácticas de enseñanza propias, por medio de los ciclos de reflexión, donde el desarrollar un plan de acción permite mejorar la práctica, y este se lleva al actuar implementando el plan de acción, donde luego se observa la acción y se recogen evidencias, por último se realiza la reflexión sobre la acción registrada durante la observación lo que va a generar cambios que van a permitir la mejora progresiva de la práctica de enseñanza. En relación con lo expuesto anteriormente la investigación acción “sugiere que el objetivo de la reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas” (Elliott, 1990, p. 180). Por este motivo, lo adecuado es realizar un ciclo continuo de reflexión, planeación, implementación y retroalimentación.

Ahora bien, en el transcurso del primer semestre de la maestría se realizó la grabación de un video para el seminario de investigación, el cual se analizó y se comenzaron a realizar reflexiones sobre el desarrollo de las acciones ejecutadas durante la clase, considerando las prácticas comunicativas de la docente y las acciones que planteaba a realizar dentro de la planeación; estas reflexiones se convierten en hitos donde dentro de ellos se hacían ciclos si bien no deliberados si se realizaban.

Durante la investigación se llevan a cabo tres ciclos de reflexión en los cuales se puede evidenciar las mejoras que ha venido teniendo la práctica de enseñanza, dentro de ellos se da el primer ciclo de reflexión que se desarrolla por medio de la observación y revisión de las prácticas pedagógicas hasta el momento implementadas en el aula por medio de la observación de un video y a partir de los aportes de los seminarios y de algunos autores que permiten llevar a cabo la retroalimentación (ver figura 4); en el segundo ciclo se lleva a cabo con la observación colaborativa de la práctica de enseñanza donde se plantea adecuar la planeación y mejorar las prácticas comunicativas(ver figura 5); el tercer ciclo de reflexión se lleva a cabo con la implementación de las lesson study. (ver figura 6)

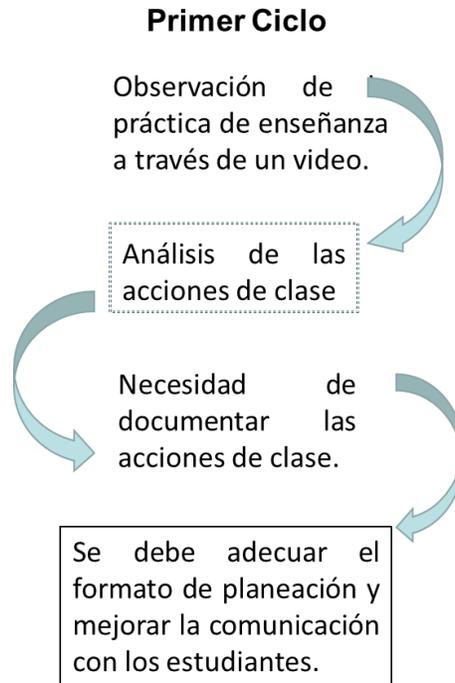


Figura 4. *Primer Ciclo de Reflexión*

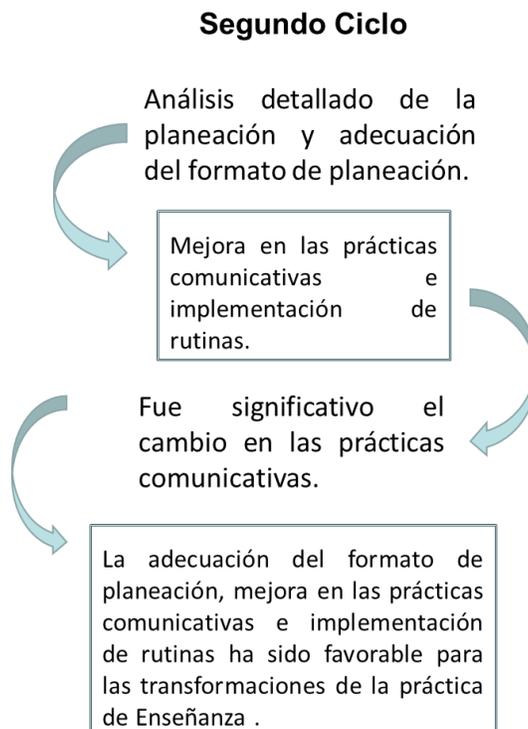


Figura 5. *Segundo Ciclo de Reflexión*

Siguiente Ciclo

Ciclos constantes de planeación que en torno a un foco específico permitirán observar las transformaciones que se presentan en la práctica.

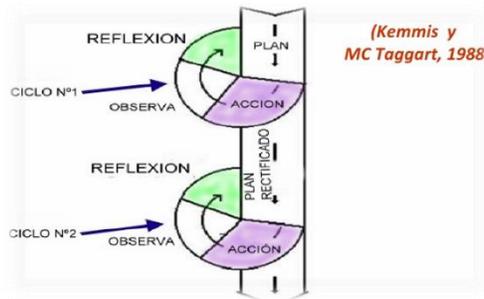


Figura 6. *Próximo Ciclo de Reflexión*

5.1 Primer ciclo de Reflexión

5.1.1 Acciones de Planeación.

A partir de la observación de la práctica de enseñanza surge la reflexión en cuanto a analizar detalladamente las acciones realizadas en el aula, lo cual facilitó identificar en la planeación la falta de proyección de los aprendizajes esperados, actividades concretas y el objetivo por cada actividad, lo que se modificó para esta nueva planeación por lo que una de las acciones realizadas fue dar a conocer a los estudiantes los aprendizajes esperados para la actividad propuesta (ver figura 7), lo que permitió concretar la actividad.

Si bien, el quehacer pedagógico requiere de una entrega total en búsqueda de una planeación con acciones que propendan al fortalecimiento de las habilidades, capacidades y competencias de los estudiantes, y no se debe presentar una constante improvisación en el aula.

 COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION ANIMALES ASOMBROSOS PLANEACIÓN DEL 04 AL 15 DE 2019 				
Aprendizaje Esperados: - Con un dibujo los estudiantes expresarán sus ideas sobre el animal que identificaron al escuchar el sonido que emite. - Los estudiantes comprenderán las características de los animales. - Los estudiantes identificarán los sonidos que emiten los animales.				
DIMENSIONES Y PILARES	DBA	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS
COMUNICATIVA 	Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.	PRIMERA SEMANA Durante la Asamblea se entablará un diálogo acorde al tema "Descubriendo Animales con Franklin" donde se pondrá en evidencia los aprendizajes previos de los estudiantes con preguntas como: ¿Qué animales conocen? ¿Dónde viven? ¿Qué comen? seguidamente nos desplazamos al gimnasio del colegio y nos acostaremos sobre las colchonetas y se escuchará el sonido que emiten los animales como el gato, perro, vaca, gallina, oveja, caballo, cerdo, asno, gallo, pato, pollos, sapo, león, mono, oso, tigre, elefante y lobo. Luego se volverán a escuchar los sonidos y se dirá el nombre del animal que identificamos que emite ese sonido, seguido nos desplazaremos de vuelta al salón y se dialogará con los estudiantes sobre el animal que reconoció y se dará la indicación de dibujar el animal que más les gusto, al finalizar el dibujo son sentaremos en círculo y cada estudiante tendrá la oportunidad de dar a conocer sus ideas acerca del animal que dibujo ¿qué te hace decir eso? ¿qué sabes que te hace decir eso?	Gimnasio Grabadora Sonido de Animales (USB) Papel Lápiz Colores
COGNITIVA 	Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas.	Explica las razones por las que hace una elección y anticipa algunas consecuencias de las decisiones que toma Participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea	A partir de la lectura del cuento "Animales Asombrosos del Mundo" y "el Perro": los estudiantes comprenderán las características de los animales y los identificarán. Se realizará la rutina VEO-PIENSO-ME PREGUNTO y ¿Qué te hace decir eso? Pedimos a los estudiantes que tienen mascotas que hablen sobre ellas y los que no que digan ¿cuál animal les gustaría tener y por qué? Luego dibujarán el animal de su elección y su hábitat.	Cuento "Animales Asombrosos del Mundo" y "el Perro" Hojas Blancas Lápiz Colores
ARTE EXPLORACIÓN DEL MEDIO LITERATURA JUEGO	Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego.	Participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea	Se recordará lo visto con anterioridad sobre los animales y se entregará una lámina de animales y los estudiantes identificará qué animal es salvaje y qué animal es doméstico y seguir indicaciones. Se indaga con ellos sobre sus respuestas preguntando ¿qué ves te hace decir eso? ¿qué sabes qué te hace decir eso? Busco en la imagen los errores: se presenta a los niños una imagen grande, donde algunos animales están en el hábitat equivocada para que los niños marquen el error.	Lámina Lápiz Colores Imagen Hábitat Colores

Figura 7. Planeación reflejando los aprendizajes esperados por los estudiantes.

Otro de los aspectos encontrados fue la falta de documentación por parte de la investigadora de muchas de las acciones llevadas a cabo en la práctica de enseñanza que permiten tener claridad más adelante de las acciones que emergen y facilitan la dinámica del desarrollo de las actividades. En este sentido, Stenhouse (citado por Escribano 1991) entiende por enseñanza "las diversas estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños", y aclara, "enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios" (p.53). De ahí la importancia de reconocer las pequeñas acciones que emergen de momento para lograr el éxito de la actividad, lo que requiere de la documentación por parte de los docentes de todas aquellas dinámicas que facilitan las estrategias o métodos para hacer las prácticas de enseñanza efectivas.

5.1.2 Acciones de Intervención.

El análisis y revisión de las actividades propuestas, permitió a la docente una reflexión constante, reconocer la falta de organización en los objetivos planteados para cada actividad propuesta y el presentar los aprendizajes esperados, lo que dificulta a la hora de la intervención, la buena dinámica de la clase y participación de los estudiantes.

Ahora bien, considerando lo dicho anteriormente, se decidió durante la intervención presentar a los estudiantes los aprendizajes esperado respecto a la actividad a llevar a cabo (ver figura 8), lo que, los motivó a plantearse retos y diferentes dinámicas en relación a lo propuesto por la docente, para lograr terminar su actividad satisfactoriamente, considerando que, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999 p.4), lo que facilita que el estudiante de a conocer sus comprensiones respecto al tema y los alcances que tuvo frente a la proyección de los aprendizajes esperados.



Figura 8. Se presento a los estudiantes el aprendizaje esperado del día y luego nos desplazamos al gimnasio a escuchar los diferentes sonidos que emiten los animales, dando inicio a la actividad.

Otra de las intervenciones que se realizó fue respecto al manejo de las prácticas comunicativas, considerando que la comunicación desde la educación inicial es fundamental y posibilita un ambiente favorable para que los estudiantes desarrollen al máximo su conocimiento y sean partícipes en la construcción de sus aprendizajes, pues, la comunicación permite interactuar, conversar e intercambiar puntos de vista entre

pares, con docentes y todo contexto social; la comunicación es la clave para una excelente relación entre docente y estudiantes en la medida en que logramos acercarnos a las necesidades, e intereses de los estudiantes y es más sencillo ver los avances en el progreso de cada uno de ellos. De ahí, la importancia de la habilidad de comunicación, por parte del docente y del estudiante al recibir de manera empática los mensajes emitidos, según Cañas (2010):

La comunicación en el aula es uno de los principales elementos con los que se debe contar y dominar perfectamente por parte de cada profesor, ya que, de este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas, etc. que puedan tener nuestros alumnos, se verán reducidas de manera considerable o, de no ser así, serán resueltas de la manera más ventajosa tanto para su entendimiento como para nuestro control sobre la clase. (p.29)

En la cotidianidad docente en el salón de clase, se desarrollan actividades de manera simultánea, de lo cual, el docente debe estar seguro de que, la indicación de participación para cada actividad y/o acción, sea clara, directa, asertiva y horizontal, lo que permite que las prácticas comunicativas de enseñanza en el aula generen un aprendizaje significativo, pues, al hablar de comunicación se habla de enseñanza.

De ahí, el uso de insumos como audios y videos que permiten observar el manejo de la comunicación en el aula, las fortalezas y debilidades que se presentan en la práctica docente, insumos que permiten identificar aquellas acciones e intenciones que se ejecutan en el aula al realizar la práctica de enseñanza, y que, al categorizarlas fortalecen el actuar pedagógico.

5.1.3 Acciones de Evaluación.

El ejercicio de observación y análisis de las actividades planteadas para el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes facilitó la dinámica de la clase y permitió llevar a cabo un proceso de reconocimiento constante en el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes, pues las planeaciones de las

actividades a desarrollar en la clase han sido pensadas teniendo en cuenta aspectos del grupo de estudiantes como: la edad, sus intereses y su proceso de desarrollo, lo que conduce a la observación y análisis diario del quehacer docente; durante la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes se observó al finalizar la actividad, los avances de los estudiante y su interés por dar a conocer sus apreciaciones, siendo esta una evaluación sumativa según Casanova (1997) ya que se sitúa al terminar el proceso, para determinar en qué grado se alcanzaron los objetivos.

Al comenzar a usar la evaluación conscientemente para ayudar al aprendizaje de los estudiantes, el rol del estudiante y del docente cambia, y la evaluación comienza a verse diferente, tarea que no es fácil, ya que requiere de una observación detallada, y el diseño de actividades para fortalecer las habilidades de cada estudiante, lo que hace necesario el planteamiento de estrategias de enseñanza para facilitar un espacio en la escuela que permita promover las comprensiones de los estudiantes. En concordancia a lo que cita Guzmán (2014), la escuela es un espacio en el que se promueve la reflexión y la cognición, entendida como "...el proceso mental que incluye atención, memoria, comprensión y producción del lenguaje, aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones" (p.75), de ahí que, las actividades propuestas en el aula deben buscar fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes.

5.1.4 Reflexiones ciclo 1

La observación y análisis detallada de la intervención llevada a cabo en el aula por medio de videos y las planeaciones, permitió examinar las acciones de la práctica de enseñanza, lo que facilitó la recolección de información oportuna con el registro de información relevante, la transcripción de fragmentos de los videos, entre otros para mejorar la práctica de enseñanza; y generó el hábito de la reflexión constante sobre el quehacer pedagógico, lo cual, logra definir la importancia de las acciones de planeación dando respuesta a algunos de los cuestionamientos en torno al quehacer pedagógico, facilitando evidenciar estrategias que permitan fortalecer las habilidades de pensamiento, creatividad y capacidades de los estudiantes, con el planteamiento de

acciones dinámicas lo que facilita a los estudiantes cuestionarse a diario, rompiendo con el temor y saliendo de la zona de confort como lo plantea Quiñones (2009):

Documentar la práctica pedagógica, producto de la observación, descripción y registro de lo explícito y lo oculto, lo permitido y lo prohibido, es una necesidad prioritaria que favorece el desarrollo de actitudes críticas que generen un re-pensar el quehacer cotidiano y encontrar temas y áreas de interés que posibiliten la construcción de objetos de estudio a investigar (p.9).

De ahí que se hace necesario pensar y buscar metodologías que transformen las prácticas de enseñanza y que sean flexibles, pensando en las necesidades e intereses de los estudiantes.

5.2 Segundo ciclo de reflexión

5.2.1 Acciones de Planeación

Se da comienzo a un segundo ciclo de reflexión donde se tuvieron en consideración las observaciones que se presentaron en el análisis colaborativo, de los insumos generados durante la práctica de enseñanza con la planeación, video y fotos, donde se reflejó a partir de la matriz CAME, debilidad en la categoría de planeación específicamente en el planteamiento de los objetivos, luego de ahondar se concluye que los objetivos por actividad están planteados pero hace falta que se plasmen los aprendizajes esperados de los estudiantes en el desarrollo de cada actividad y su coherencia con las actividades propuestas (ver anexo 2), lo cual se ha trabajado y llevó a la docente investigadora a la implementación de un nuevo plan de acción donde se comenzó a manejar una nueva planeación incluyendo los aprendizajes esperados de los estudiantes y rutinas de pensamiento, buscando que los estudiantes lleguen a comprensiones profundas como lo plantea Gardner (1996) “las instituciones educativas y preeminentemente las escuelas tienen que tratar de inculcar en sus estudiantes el grado más elevado de comprensión” (p.13). Pues, si no se logra una comprensión

profunda en la enseñanza aprendizaje, cada acción ejecutada en el aula será una actividad sin propósito y poco relevante para el estudiante.

Pues bien, efectuar un plan de acción nos lleva a tomar decisiones y buscar nuevas metodologías o estrategias de trabajo en el aula todo en busca de mejorar la práctica de enseñanza.

A medida que se ha realizado el ejercicio de observación, análisis, consigna y reflexión, se ha comprendido la necesidad de aumentar el saber pedagógico y disciplinar, con el fin de la mejora de la práctica de enseñanza.

5.2.2 Acciones de Intervención

Durante la intervención y considerando que la acción “exige decisiones instantáneas acerca de qué debe hacerse, así como el ejercicio de un raciocinio práctico (Kemmis, S., & McTaggart, R, 1992, p.18), en el aula se están desarrollando las actividades con la modificación de la planeación, donde la docente investigadora inicia la ejecución de diferentes estrategias; es así que se evidenció en su ejecución mayor participación, agrado y entendimiento por parte de los estudiantes con la implementación de rutinas de pensamiento como veo-pienso-me pregunto (ver anexo 3) y antes pensaba - ahora pienso, las cuales llevaron a los estudiantes a comprensiones profundas que plasmaban por medio de un dibujo, reflejando la relación entre el desarrollo de la actividad y los aprendizajes esperados.

Por otro lado, al implementar el uso de los portadores de texto (el cuento y la carta) y dar a conocer algunas de sus características como su estructura, “los estudiantes expresaron que las cartas eran más cortas que los cuentos, que las podían hacer muchas veces y que se podían escribir diferentes cartas”.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo con el uso del cuento y la carta como portadores de texto, fue llevar al estudiante a realizar escritos cortos, a través de los cuales expresaron sus emociones, sentimientos y experiencias, inicialmente se realiza la asamblea donde primero se escucha a los estudiantes sobre lo que observan en el

salón más exactamente sobre las mesas, donde hay portadores de texto como revistas, cuentos, cartas y periódicos con la temática de navidad. Seguido se pide que se acerquen y escojan uno para socializar con sus compañeros y se va observando y tomando nota de sus apreciaciones, luego, se le entrega una hoja a cada estudiante, donde deben plasmar por medio de un dibujo lo que comprenden de la navidad dando inicio a la implementación de la rutina antes pensaba-ahora pienso, y posteriormente se lleva a cabo la lectura de un cuento de navidad en voz alta y entre todos, donde se da desarrollo del segundo momento de la rutina de pensamiento y al finalizar se pide a los estudiantes que realicen un dibujo y un escrito corto de lo entendió del cuento para socializarlo más adelante dando a conocer el desarrollo de la rutina de pensamiento, donde J.D manifestó que “antes pensaba que los duendes solo ayudaban a papá Noel-ahora pienso que ellos también piden regalos”. La rutina de pensamiento antes pensaba - ahora pienso permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus pensamientos y a su vez cuestionar cómo y por qué su pensamiento ha cambiado.

Al día siguiente se inicia la actividad recordando los portadores de texto vistos el día anterior y la lectura realizada, luego se va a observar un video sobre la función de la carta y se pide a los estudiantes que realicen una para llevar a la casa y entre todos se escoge el mensaje a escribir y se facilita el material para su realización. Finalmente se cierra la actividad, indicando a los estudiantes que deben decorar de forma creativa y con los diferentes materiales la carta para papá Noel y terminar el escrito, lo que me permitió evidenciar a qué comprensiones llegaron los estudiantes con la creación de la carta (ver figura 9).





Figura 9. Se observa la participación de los estudiantes, el uso de portadores de texto y el producto final del desarrollo de la actividad.

Si bien, el uso de las rutinas de pensamiento como los portadores de texto aportaron en gran medida en el desarrollo de la actividad también facilitaron la observación de las comprensiones de algunos estudiantes, en orden a la anterior Guzmán (2014) permite comprender que las estrategias y metodologías están orientadas a favorecer la metacognición, entendida como “... pensar sobre el pensamiento. Es la capacidad que tenemos de auto - regular el propio aprendizaje; es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo” (p.78), de ahí la importancia de provocar en el aula situaciones que estimulen los procesos de pensamiento facilitando que los estudiantes sean autónomos y tomen sus propias decisiones.

5.2.3 Acciones de Evaluación

Durante la implementación de la planeación se plantearon los parámetros a considerar en la evaluación de acuerdo a la edad de los estudiantes, sus habilidades y el desarrollo de la actividad; la Rúbrica de Evaluación – Dimensión Comunicativa se dio a conocer a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (tabla 3) integrándola al desarrollo de la actividad, leyéndola en voz alta y se observó con detalle el cumplimiento de cada criterio a evaluar, lo que permite considerar el avance y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y el docente; observar fortalezas y

plantear futuras mejoras. Morales y Restrepo (2015) afirman que “la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes. Solo cuando aseguramos el aprendizaje, podremos asegurar la evaluación” (p.91), lo que permite que la evaluación potencie en los estudiantes sus comprensiones y aprendizajes.

Tabla 3. Rúbrica de Evaluación Dimensión Comunicativa

CRITERIO	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
El estudiante comprende la estructura básica del cuento - inicio, nudo, final.	El estudiante no identifica ningún componente del cuento.	El estudiante identifica uno de los componentes básicos del cuento.	El estudiante comprende la estructura básica del cuento - inicio, nudo, final.
El estudiante escribe espontáneamente sus apreciaciones con escritos cortos.	El estudiante no produce ningún escrito.	El estudiante escribe regularmente sus apreciaciones	El estudiante escribe espontáneamente sus apreciaciones en textos cortos con sentido.
El estudiante escribe el mensaje de acuerdo a la ocasión y con coherencia.	El estudiante escribe el mensaje sin relación a la ocasión.	El estudiante escribe el mensaje con poca relación a la ocasión.	El estudiante escribe el mensaje de acuerdo con la ocasión y con coherencia

5.2.4 Reflexiones ciclo 2

Al terminar la implementación de la planeación se logra hacer una reflexión profunda donde se evidencia que el determinar los aprendizajes esperados por los estudiantes en la planeación permite, plantear, unificar y ejecutar las actividades con coherencia a estos aprendizajes esperados; ya que esto permite que los estudiantes planteen sus propios retos.

Considerando lo anterior, la práctica de enseñanza debe estar continuamente cambiando y mejorando, refiere Perrenoud (2010) “para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente” (p.13).

Otra de las reflexiones a la que se llegó fue que siempre ha habido gusto e interés de los estudiantes por la lectura y escritura, y que el uso de portadores de texto facilita que los estudiantes se involucren directamente con estos y establezcan semejanzas y diferencias; en la intervención propuesta se trabajaron cuentos y cartas.

Algo muy importante que también se dio en el aula fue un diálogo con empatía, entre docente- estudiante; lo cual facilitó y promovió una comunicación respetuosa, amena, interesante y eficaz con los estudiantes, donde se comprendió que una comunicación con empatía es un elemento primordial en las prácticas de enseñanza – aprendizaje; además, se logra evidenciar que los estudiantes demuestran confianza y disposición por dar a conocer sus comprensiones, como lo plantea Kaplún (2002) “la empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él” (p.93).

5.3 Tercer ciclo de reflexión

En el transcurso del cuarto semestre se inicia un tercer ciclo de reflexión, que condujo al análisis y reflexión de la práctica de enseñanza actual a través de la

implementación del enfoque metodológico de las Lesson study, desde las acciones constitutivas (planeación, intervención y evaluación) de la docente investigadora.

Este enfoque metodológico permite el trabajo colaborativamente generando opiniones y reflexiones en compañía para lograr la mejora de la práctica de enseñanza.

Las Lesson Study constituyen “un sistema de aprendizaje de los docentes, un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que les ayudan a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica” (Soto y Pérez, 2015, p. 18). En este sentido las lesson study promueven la figura del docente como investigador, apropiándose de su saber en la planeación e incentivando su compromiso con su labor docente. Al respecto, Murata, Lewis y Perry (2004) piensan que hay tres áreas definidas del aprendizaje de los docentes que se desenvuelven e interactúan por medio del enfoque: su conocimiento, su compromiso y la comunidad.

En este sentido, las Lesson Study como metodología son eficaz para la formación docente, puesto que en ella coinciden de manera acorde al pensamiento crítico y práctico, en utilidad del progreso de aprendizaje de los estudiantes.

Adicional las LS para Lewis (2009), establecen una orientación de desarrollo profesional para que un grupo de docentes examinen el trabajo de aula a diario y recojan información del aprendizaje de los estudiantes e inmediatamente, de manera colaborativa este se analicé y se dialoguen oportunidades de mejora de la práctica de enseñanza.

Según Soto y Pérez (2015) tienen un conjunto de pasos:

1. Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección. Tal y como manifiestan docentes implicados en el proceso, a menudo se pierde la conexión entre la práctica diaria y las finalidades a largo plazo de la educación.

2. Planificar de forma cooperativa un plan de lección experimental. En coherencia con las finalidades y principios establecidos se diseña

conjuntamente un plan de acción, no solo para producir una propuesta didáctica, sino también para comprender cómo y porqué este diseño puede funcionar y provocar la comprensión de los estudiantes.

3. Enseñar y observar la lección. Durante esta fase un miembro del equipo pone en práctica en su aula el plan diseñado por el grupo, mientras el resto del equipo escucha, observa y registra evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación a los objetivos propuestos. El profesorado que observa tiene la oportunidad de contrastar sus hipótesis iniciales sobre el pensamiento del alumna-do, recogidas en las guías de observación, con el que realmente está teniendo lugar en al aula a la luz de la tarea propuesta en ese momento, pudiendo recibir un feedback inmediato sobre su propio conocimiento y creencias sobre lo que los estudiantes piensan.

4. Discutir las evidencias recogidas. Se trata de poner en común, contrastar, evaluar y reflexionar sobre las observaciones registradas, y utilizarlas para comprender la potencialidad pedagógica de la propuesta inicial y proponer su mejora y reformulación.

5. Revisar y reformular la lección. Como consecuencia del debate se pueden introducir mejoras en el plan de acción y, en su caso, en el guion de seguimiento y observación del mismo. Un nuevo proceso creativo de diseño a la luz de nuevas aportaciones propias y ajenas constituye el eje de esta fase.

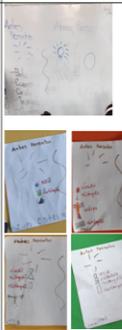
6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente del mismo grupo, repitiendo el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada por parte del resto del grupo.

7. Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado. Esta fase se ocupa, finalmente, de describir y documentar, analizar y valorar la lección dentro de un grupo más amplio de

debate, de modo que otros docentes puedan entender, aprender, utilizar y aprender sobre la experiencia desarrollada. (pp. 20-22)

5.3.1 Acciones de Planeación.

Luego de una reflexión profunda sobre la forma de llevar a cabo las planeaciones a ejecutar en el aula, se evidenció arraigo por planear actividades sin un propósito establecido, y de ahí surge la intención de mejorar la práctica de enseñanza, como lo plantea Dewey citado por Latorre (2005) “un buen profesorado es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión” (p.15), Por lo tanto, se decide comenzar a trabajar la planeación desde el enfoque metodológico de las lesson study con el acompañamiento de la asesora como par docente donde se realiza una planeación y seguido en acompañamiento de la par se llevan a cabo los ajustes pertinentes en la misma para realizar su implementación en el aula (figura 10).

PLANEACIÓN DE CLASES UNIVERSIDAD DE LA SABANA Fecha: Agosto 14 de 2019											
NIETA ALCANZAR Usar la expresión artística de manera diversificada para manifestar y comunicar sus ideas.											
APRENDIZAJES ESPERADOS Los estudiantes comprenderán el concepto de los cuerpos geométricos. A través de la manualidad como expresión artística											
FOCO Dimensión Comunicativa											
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	FASE DE PLANEACIÓN			PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPOSITO AJUSTADO	FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
		PROPOSITO	CARACTERISTICAS DE LOS DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS A RECOLECTAR			DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
IV.	Describir en detalle la actividad a ejecutar.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	1. Tiene un propósito 2. Es flexible 3. Hace visible el pensamiento de los estudiantes 4. Genera participación	Describir la evidencia, la manera cómo se va a recolectar y quién lo hará.			Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
1	Durante la asamblea se dialogará con los estudiantes sobre los cuerpos geométricos a partir de la rutina Antes piensa-Ahora pienso Seguido, con preguntas no provocadoras como ¿Saben que es un cuerpo geométrico? ¿Qué características tienen? y ¿En dónde los han visto? Donde se recolectará un dibujo, yo registro de	Indagar los saberes previos de los estudiantes.	1 2 4	Registro Fotográfico.	Durante la asamblea espacio donde nos ubicamos en círculo facilitando la comunicación se dialogará con los estudiantes sobre los cuerpos geométricos a partir de la rutina Antes piensa - Ahora pienso. Se preguntará ¿Saben que es un cuerpo geométrico? ¿Qué creen que son los cuerpos geométricos? Y se pasará al desarrollo de la primera parte de la rutina de pensamiento Antes piensa donde se les pedirá a los estudiantes que plasmen con un dibujo lo que creen que es un cuerpo geométrico.		Al iniciar la asamblea se entabla un dialogo con los estudiantes sobre lo que entendían por "Cuerpos geométricos" y a medida que iban diciendo lo que entendían por cuerpos geométricos, la profesora fue escribiendo en el tablero lo que los estudiantes manifestaban dando inicio a la rutina Antes piensa - Ahora pienso y luego los estudiantes pasaron a sus puestos a plasmar con un dibujo, y de manera individual, lo que creen que es un cuerpo geométrico.		La rutina de pensamiento me permitió observar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al tema. Surge la duda frente a la pertinencia que la profesora escriba las comprensiones de los niños en el tablero. Es de resaltar que la profesora pudo evidenciar en todos y cada uno de sus estudiantes sin excepción qué preconceptos tenían de cuerpo geométrico. Sin embargo, es muy importante evidenciar que en la 1ª fase de la actividad en donde se les pide su concepto de cuerpo geométrico lo 1º que emerge de su preconcepto es la figura geométrica.	La rutina de pensamiento antes piensa-ahora pienso propuesta por Rion Björkström , fomenta la participación, indagación y argumentación de los saberes previos de los estudiantes, a organizar y sintetizar sus ideas. La rutina facilita al profesor conocer los saberes previos de los estudiantes y observar el cambio que se presenta en su pensamiento (Björkström, 2.014) Es evidente que para los niños en la etapa de desarrollo de 3 a 5 años, el concepto de cuerpo geométrico está más anclado al de figura geométrica lo cual se puede explicar desde la perspectiva de Piaget, en la etapa pre operacional de 2 a 7 años de edad donde los niños tiene la capacidad de comenzar a emplear símbolos, gestos,	La próxima vez que se desarrolle una rutina de pensamiento antes piensa ahora pienso se buscará una actividad que permita evidenciar 1º de manera individual los pre saberes

											palabras, números e imágenes con los cuales representar las cosas reales, del entorno y formar nuevos conceptos.	
2	Al terminar el desarrollo de la primera parte de la rutina la docente dará una breve explicación del concepto "cuerpo geométrico"	Los estudiantes comprenderán el concepto de "cuerpos geométricos"	1 2 3 4	Audios		Para explicar el concepto de cuerpo "cuerpos geométricos", la profesora, primero realizó en el tablero un dibujo del círculo, del triángulo y del cuadrado. Explicando cómo se llamaban y que a estas figuras son planas. Luego se mostró la esfera y el cilindro, se realizó la comparación entre las figuras planas y los cuerpos geométricos. Se les preguntó: ¿son iguales estas figuras a las que están dibujadas en el tablero? Los niños al unisono contestaron que NO. La profesora explicó de manera magistral a todos los niños que el concepto de cuerpo geométrico: figura con volumen que ocupan un espacio. Literati®	En el Audio 1.E en el segundo 13 el estudiante J.E relata que un cuerpo geométrico ocupa un espacio y que puede ser una pirámide, esfera y un cilindro. En otra parte del audio se evidenció que los niños repitieron el concepto de la profesora	Fue posible evidenciar en un estudiante que para él fue claro el concepto de cuerpo geométrico y la diferencia con la figura geométrica. No es posible asegurar que todos y cada uno de los estudiantes obtuvieron la comprensión acerca del cuerpo geométrico dado que el que los niños digan al unisono que no es igual a una figura geométrica que un cuerpo geométrico no garantiza que de manera individual allí desarrolló la comprensión esperada.	La docente dio a conocer el concepto de cuerpos geométricos a los estudiantes, y luego preguntó lo entendido a los estudiantes. Es posible que no se alcanzara este propósito porque a la docente tampoco tiene claridad frente al concepto y la pertinencia del desarrollo de este concepto en esta etapa del desarrollo.	Es necesario que la docente profundice en el por qué y el para que de enseñar este concepto desde primera infancia.		
3	Seguido se ira a la sala de computo a observar dos videos sobre cuerpos geométricos https://www.youtube.com/watch?v=Hm2Tvobb1IU y https://www.youtube.com/watch?v=5GtdWb02k44 donde se darán ejemplos claros de lo que es un cuerpo geométrico.	Los estudiantes observarán que hay diferentes cuerpos geométricos y realizarán conexiones entre sus aprendizajes y lo que observaron.	1 2 3 4	Registro fotográfico	Seguido la docente se apoyará con dos videos de explicación del concepto "cuerpos geométricos", y se ira a la sala de computo a observar los videos https://www.youtube.com/watch?v=Hm2Tvobb1IU https://www.youtube.com/watch?v=5GtdWb02k44 .	La profesora presentó dos videos relacionados con el concepto de cuerpo geométrico.		Con la actividad tal y como está diseñada a la profesora le queda complejo asegurar que todos y cada uno de los estudiantes observaron que hay diferentes cuerpos geométricos.	Dentro del momento de observación la profesora podría generar intervalos en donde proponga algunas preguntas para verificar si los estudiantes están prestando atención al video, donde se pregunte ¿Qué cuerpos geométricos hay? ¿Qué ejemplos nos dan de cuerpos geométricos?, considerando que estas preguntas provocan nuevas preguntas y favorecen una mente dinámica (Casares, 2018)	Es necesario orientar la observación del video a la comprensión del concepto de cuerpo geométrico.		
4	Luego se volverá al salón y se hará un foto del cuerpo geométrico visto y se realizará la segunda parte de la rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso.	Los estudiantes darán a conocer lo aprendido del video respecto a los cuerpos geométricos.	1 2 3 4	fotos	Los niños en grupo dirán lo que observaron en el video de los cuerpos geométricos y se escribirá en el tablero. La profesora realizará las siguientes preguntas: ¿Qué cuerpos geométricos observaron en el video? ¿Qué características tienen? Y se entregará la hoja para realizar la segunda parte de la rutina de pensamiento Antes pensaba-Ahora pienso.	Evidenciar si los niños concibieron otros cuerpos geométricos como el prisma el cono la pirámide además de la esfera y el cilindro. Seguido de la observación de los videos se volvió al salón y se realizó una lista de los cuerpos geométricos observados en el video y se llevó a cabo el desarrollo de la segunda parte de la rutina de pensamiento antes pensaba-ahora pienso en las hojas de trabajo.		Los estudiantes dieron a conocer lo observado en el video, y la docente confrontó lo dicho antes de ir a ver el video con lo observado diciendo: es lo mismo un círculo a una esfera o triángulo a una pirámide a lo que la mayoría de los estudiantes respondieron no, y preguntó: ¿Entonces que es como una esfera? A lo que los estudiantes respondieron y asociaron los que se ha trabajado y visto, el mapamundi, y ¿Que se parece a un cilindro? a lo que respondieron 3 alumnos las latas. En el desarrollo de la segunda parte de la rutina fue posible observar en la mayoría de los estudiantes las comprensiones a las que llegaron respecto al concepto de cuerpo geométrico.	Es fundamental la relación de conceptos con situaciones de la vida cotidiana y permitir que los estudiantes puedan desarrollar sus propias hipótesis, considerando que, si un estudiante comprende un concepto, es capaz de autenticarlo desde sus propias experiencias y vivencias.			
6	Finalmente se dará plastilina a cada estudiante y se pedirá que realicen uno de los cuerpos geométricos observados y den a conocer sus características.	Los estudiantes a través de sus creaciones manifestarán sus apreciaciones respecto al tema visto.	1 2 3 4	Audio Foto	Para finalizar se facilitó plastilina a cada estudiante para realizar un cuerpo geométrico de los observados y que lo socializaran.	Para finalizar los estudiantes en totalidad se dispusieron a crear el cuerpo geométrico de su preferencia en plastilina dando a conocer sus apreciaciones respecto al tema visto siendo este el producto físico de lo que comprendieron del concepto cuerpo geométrico. En el Audio D, la estudiante D.B en el segundo 7 dice que "el cilindro rueda, se parece como una lata, y es alargado", y el audio D, en el segundo 9 el estudiante D.A, dice" que hizo una esfera que gira ya y ya, que es redonda".		La representación artística facilita en los estudiantes la expresión y comunicación de sus comprensiones finales, si bien lo plantean en el Lineamiento Pedagógico de preescolar del distrito (2010, p.61) "así como en el juego, en el arte los niños y las niñas en sus primeros años están estructurando e incorporando múltiples lenguajes a través de los cuales se pueden expresar y comunicar".				

Figura 10. Cambio de planeación con la Implementación de Lesson Study.

En la planeación fue fundamental considerar los conocimientos previos de los estudiantes ya que como lo plantea Nemirovsky (2003) "los niños no son una tabla rasa. Desde edades tempranas son sujetos que elaboran ideas, hipótesis, saberes" (p.9), pues estos presaberes se construyen a lo largo de la vida con cada experiencia y del interactuar en su entorno.

El trabajo de la planeación con los ajustes realizados colaborativamente le permitió a la docente ser consciente de que en el momento de la intervención se iba a emplear de mejor manera el tiempo de desarrollo de la actividad y con la mínima necesidad de improvisar respecto al tema a trabajar, lo que permite ver que al mejorar la

planeación va a mejorar la intervención en el aula, pues bien, “la planeación es un proceso que debe realizar el docente de acuerdo con su metodología y propósito de enseñanza” (Fernández, 2007, p.1) y en concordancia con Quintero, Zuluaga y López (2003)

El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines de la educación, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden una lengua. (p.40)

De ahí la importancia de continuar con la transformación de las prácticas de enseñanza, y propender a orientar el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes desde primera infancia (ver anexo 4).

5.3.2 Acciones de Intervención

La mejora progresiva de la planeación con la implementación de las lesson study, permitió que durante la intervención se evidenciara que, al tener claridad del propósito en cada una de las actividades propuestas, mejoró la dinámica de la clase y la participación de los estudiantes.

Durante la intervención se presentó a los estudiantes el objetivo a alcanzar, los aprendizajes esperados y el paso a paso de cómo se iba a desarrollar la actividad, se trabajó con rutinas de pensamiento, considerando que estas “se tratan de estrategias cognitivas que exponen continuamente al lector a revisar sus teorías del mundo y extenderlas hacia la comprensión” (Salmón, 2009, p.8).

Una de las rutinas de pensamiento que se trabajó fue antes pensaba-ahora pienso (ver figura 11), y se desarrolló antes y después del proceso de indagación respecto a un concepto, de esta manera se relacionaron los conocimientos previos de los estudiantes

con lo que se había propuesto trabajar, en consecuencia, de acuerdo con Ritchhart, *et al.* (2014) la rutina de pensamiento:

Ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tema o cuestión y a explorar cómo y por qué el pensamiento ha cambiado. Puede ser útil para consolidar nuevo aprendizaje a medida que los estudiantes identifican sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Al examinar y explicar cómo y por qué su pensamiento ha cambiado, desarrollan sus habilidades de razonamiento y reconocen relaciones de causa y efecto. Esta rutina también desarrolla las habilidades metacognitivas de los estudiantes, la habilidad para identificar y hablar sobre su propio pensamiento. (p. 224)

Las rutinas de pensamiento permiten que los estudiantes se expresen y den a conocer sus pensamientos sin temor a equivocarse y que logren ampliar su proceso de aprendizaje respecto de los conceptos.



Figura 11. Implementación de la rutina de pensamiento *Antes pensaba- Ahora pienso*

Durante la intervención también se conocieron fortalezas y debilidades de la experiencia durante la misma. Lo que permitió plantear una nueva y futura clase de la misma actividad, pero realizada con las modificaciones necesarias para su ejecución. Es decir, tanto la planeación como la implementación están sujetas a cambios, e introducir estos nuevos cambios permite conocer nuevas estrategias e incorporar actividades más prácticas, motivadoras, significativas y relevantes para lograr una participación activa y significativa en cada uno de los estudiantes. Pues las estrategias son “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Moreno, 2000, p.24).

5.3.3 Acciones de Evaluación

En el desarrollo de la Lesson Study, como metodología de análisis contante, se observó durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes sus avances, dificultades y hallazgos, lo que permitió comprender la importancia de la evaluación como un proceso continuo y permanente que evalúa al estudiante y el docente.

Entendiendo la evaluación como un proceso formativo, como lo plantea, Perrenoud (1999) citado por Feldman (2010) “el carácter formativo de la evaluación queda, entonces, según, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje” (p. 62), de esta manera, la evaluación permite potenciar las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes al tiempo que permite analizar la práctica de enseñanza.

5.3.4 Reflexiones ciclo 3

La metodología basada en las Lesson Study, ha ayudado a mejorar la práctica docente, mediante el cuestionamiento de cada acción a desarrollar en el aula, a probar que hay tantas formas de planear como docentes y que se puede llevar a cabo una planeación profesional, siendo conscientes de cada una de las acciones a desarrollar en el aula.

Con las lesson study la planeación en equipo, de una propuesta pensada colaborativamente que se lleva a ejecución en el aula, se convierte en el punto de inicio de otro ciclo de reflexión.

Se puede ver el trabajo colaborativo en las lesson study como una estrategia que permite fortalecer y observar de manera cuidadosa las acciones a desarrollar en el aula y los cambios pertinentes a realizar, para llegar a una planeación profesional, incorporando cambios a la práctica docente.

Esta experiencia ha permitido llevar a cabo reflexiones profundas sobre la práctica de enseñanza y proponer acciones dinámicas, Perrenoud (2010) afirma:

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. (pp. 30-31)

La implementación de las LS permitió reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza, creando las circunstancias necesarias para socializar los resultados obtenidos, favoreciendo así el trabajo colaborativo.

Finalmente, lo que se desea es continuar con la propuesta del trabajo con las lesson study insistiendo en promover la mejora continua de la práctica de enseñanza a través del diseño de actividades consciente y profesionalmente realizando su análisis constante lo que facilita evidenciar los aspectos a mejorar o fortalecer.

6. Análisis e interpretación de los datos.

A lo largo de la investigación y los cambios dados en la práctica de enseñanza de la investigadora, considerando que esta misma es el objeto de estudio, se resuelve analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza como ejes de discusión y análisis. Así, se presentan las acciones de planeación, intervención y evaluación, en las cuales se recogieron datos de utilidad para efectuar el análisis adecuado de las situaciones que se presentan a diario en el aula.

6.1 Análisis Categoría de Planeación

Se observó que el planear coherentemente permite determinar las pautas de las acciones a desarrollar en el día a día, y como tarea del docente, debe tener una intención, propiciar espacios que promuevan el desarrollo del pensamiento del estudiante y pensar la secuencia de los aprendizajes que se espera alcanzar con los estudiantes; lo que se comenzó a transformar con el diseño de actividades con un fundamento teórico, con una intención clara frente a los aprendizajes esperados por los estudiantes y con el planteamiento de una evaluación formativa, dándole sentido a lo dicho anteriormente, y precisando lo que plantea Gómez (2007) “la planificación de una clase es una actividad propia del quehacer docente y “da las pautas específicas para el día a día de la práctica docente” (p.2).

Agregando a lo anterior, la planeación le permite a la docente explorar, ahondar y ubicar el foco de trabajo con los diferentes elementos que la componen, en este caso desde primera Infancia como lo son el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y los derechos básicos del aprendizaje (DBA) para transición, llevando a cabo, el diseño de las diferentes actividades, lo que facilita evidenciar los cambios de la docente en el proceso de enseñanza. Según Gómez (2007) “El profesor tiene la responsabilidad de diseñar y desarrollar el plan de aula”, en concordancia a lo expuesto por el autor, una de las principales tareas del quehacer docente es la planeación lo que es fundamental para el proceso de enseñanza, ya que permite, trazar, unificar y ejecutar las actividades, en respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, se determinó que realizar un ejercicio consciente de reflexión frente a las prácticas de enseñanza, permite evidenciar un cambio en la forma de planear e implementar estrategias favorables para la enseñanza-aprendizaje. Litwin (2008) sostiene que “investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que concienticé a los docentes en realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven sus consecuencias y sus implicaciones” (p. 203).

Por consiguiente, dentro de los aspectos más significativos en la transformación de la planeación se encuentra la implementación de las lesson study, ya que se observó que el trabajo colaborativo facilita compartir ideas y experiencias que nos llevan a aprender de las diferentes situaciones que surjan en el desarrollo de la actividad y mejorarla para la próxima sesión. No obstante, al inicio de la maestría se realizaba una planeación con el grupo de docente de transición en cumplimiento a los parámetros establecidos por la institución donde se evidenciaba por parte de la docente un discurso alejado de su práctica de enseñanza en el aula; ahora gracias a la participación en las lesson study (LS) el concepto de planeación cambió al igual que el diseño de las actividades y aunque la implementación de las LS conlleva trabajo, los resultados en el aula son evidentes, se promueve la participación de los estudiantes y el docente no es el único poseedor del conocimiento, se genera una construcción de conocimiento grupal y lo más importante con esta metodología el docente está en una formación permanente. Según Pérez y Soto (2011)

Las Lesson Study son un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se manifiesta el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje. (p.2)

Con respecto a lo anterior, se puede decir que, gracias a las LS, se han ido introduciendo progresivamente cambios en las prácticas de enseñanza, incorporando al diseño de actividades, actividades motivadoras y significativas.

Ahora bien, en el diseño de las actividades trabajadas con las Lesson Study (LS), se consideró el uso de los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) localizando ahí los focos de trabajo, lo que en caminó la ruta de desarrollo y dio claridad de trabajar bajo las competencias requeridas para el nivel de transición.

También, las lesson Study introdujeron al espacio de trabajo durante el desarrollo de la actividad, el presentar el propósito de la actividad a realizar y el aprendizaje

esperado, lo que da una idea a los estudiantes de su participación y les generó retos personales, algo que fue esencial durante la intervención, y permite desde la experiencia sugerir mantener buenas prácticas comunicativas con los estudiantes lo que va a facilitar la interacción entre estudiantes y estudiante - docente.

6.2 Análisis Categoría de Intervención

Con la observación del desarrollo de las actividades propuestas por la docente para el grupo de transición, se evidencia que, durante la intervención, a la docente se le dificulta en el discurso generar espacios de participación con los estudiantes y sus actividades carecen de motivación. De ahí que, lo dicho anteriormente se comienza a transformar, considerando la importancia de las prácticas comunicativas. Pues, la comunicación es un proceso de interacción social y se produce como parte inherente del ser humano e influye en el comportamiento de los demás.

Agregando a lo anterior, la comunicación es el proceso mediante el cual los seres humanos manifiestan sus pensamientos, emociones y sentimientos, con un lenguaje oral, escrito o gestual. (Cañas, 2010)

Por consiguiente, para que la comunicación se genere tiene que haber un emisor (quien comunica) y receptor (quien recibe el mensaje), de modo que, toda acción que realicemos nos lleva a comunicarnos y lo ideal es que, quien reciba el mensaje lo entienda. En este sentido, la comunicación en el aula debe facilitar espacios de participación para los estudiantes, por lo cual, el generar pausas durante el diálogo en el proceso de enseñanza es importante en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula, como lo propone Cañas las pausas (2010) “son también un medio eficaz para captar la atención antes de comenzar a hablar, después de una interrupción o para resaltar un contenido especialmente importante, dejando una pausa antes y otra después del elemento clave”(p.21).

Sumado a lo anterior, la comunicación es un factor definitivo para fomentar el conocimiento, ya que, por medio de la interacción, la participación y el lenguaje, se generan procesos de comunicación y en esta línea, la comunicación en el aula debe facilitar que tanto el docente como el estudiante, participen en el proceso de enseñanza.

En este orden, es de resaltar que la motivación es un elemento esencial en el desarrollo de las actividades, pues se establece como el eje principal del aprendizaje; lo que durante las prácticas comunicativas de la docente se observó, que no siempre tenía una relación adecuada para el desarrollo de la actividad; de ahí que, en la práctica de enseñanza de la docente surge el cambio en cuanto a generar motivación en el aula a partir del desarrollo de actividades que precisen de experiencias significativas vividas por el estudiante que permitan captar su atención y generar gusto e interés en la participación y desarrollo de la actividad.

Al respecto Decroly (2009) aporta,

Las ideas base o ideas fuerza, mueven y motivan a los niños al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela. (p. 4)

Sumado a esto, es importante tener en cuenta durante la intervención que los estudiantes con sus experiencias llevan al aula conocimientos, intereses y expectativas, elementos que aportan en gran medida a su participación y atención en el desarrollo de las actividades, fortaleciendo su motivación.

6.3 Análisis Categoría de Evaluación

En la categoría de evaluación al inicio de la investigación surgieron dudas respecto a la adecuada implementación y concepto de evaluación, ya que esta giraba en torno a los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes dándole cualidad únicamente de evaluación sumativa, lo que durante la implementación de los ciclos PIER y el trabajo colaborativo en la implementación de las LS, fue tomando forma y facilitó realizar el cambio de percepción de esta, considerando que la evaluación hace parte esencial de la enseñanza y permite una reflexión y transformación continua en la práctica, a lo que Ninrenberg, Brawerman y Ruiz (citados en SEP, 2012) aportan

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso que genera evaluaciones formativas y el final donde se aplican evaluaciones sumativas, en las que se puede reflexionar en torno a unos resultados. (p.32)

Por tanto, la evaluación no debe estar aislada del proceso de aprendizaje, por el contrario, debe considerarse un elemento esencial que facilite fortalecer el aprendizaje, es decir, el evaluar debe generar oportunidades de aprendizaje para el estudiante a diario. Por consiguiente,

La evaluación se lleva a cabo mediante instrumentos de recolección de información, teniendo en cuenta criterios explícitos que permitan obtener información sistemática. Estas técnicas e instrumentos pueden ser informales: como la observación de trabajo individual y grupal a través de registros anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta- respuesta retroalimentación; semi formales: mediante la producción de textos amplios, la realización de ejercicios, tareas y trabajos y la evaluación de portafolios, y formales: como exámenes, mapas conceptuales, evaluación de desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas, en los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas, que permite a los diferentes actores educativos la toma de decisiones. (SEP, 2012, p.32)

A lo que López aporta (2014) “la evaluación es un medio por el cual se documentan los aprendizajes de los estudiantes y esto facilita que se alcancen los objetivos trazados en un curso o programa” (p.21).

Ahora bien, se debe hablar de evaluación formativa teniendo claro su énfasis cualitativo, que establece una observación detallada y permanente durante el proceso

de aprendizaje del estudiante, y el estudiante se vuelve participativo y se desenvuelve en su propio proceso de aprendizaje. Para Popham, (2008):

La evaluación formativa es un proceso planeado en el que la evidencia suscitada de la evaluación de los estudiantes es usada por los profesores para adecuar sus procedimientos de instrucción en curso o por los estudiantes para ajustar sus tácticas de aprendizaje actuales. (p. 6)

Es decir, la evaluación formativa ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y a los docentes a mejorar las prácticas de enseñanza. Por tanto, hacer visible el pensamiento de los estudiantes y realizar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje con la evaluación formativa, debe hacer parte esencial en el fortalecimiento de la enseñanza aprendizaje. Ritchhart (2014) afirma que: “debemos aprender a identificar las ideas y los conceptos claves con los que queremos que los estudiantes se involucren, se cuestionen, esfuercen, exploren y finalmente desarrollen la comprensión” (p.25).

Por tanto, generar comprensiones en los estudiantes y hacer visible su pensamiento, debe constituirse en una tarea esencial para lograr fortalecer las prácticas de enseñanza aprendizaje, considerando que “cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart *et al*, 2014, p. 27).

6.4 Acciones a desarrollar

Las próximas acciones a desarrollar son Ciclos constantes de planeación con las Lesson Study donde por medio de la observación, recolección y sistematización de datos, se pretende recoger información para describir, analizar e intentar explicar lo que surge en la transformación de las prácticas de enseñanza de una docente de transición, con la implementación de una planeación colaborativa estructurada, con un foco de estudio específico donde se evidencien los aprendizajes esperados de los estudiantes y las comprensiones que se generan con el uso de rutinas de pensamiento.

7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.

Durante la maestría pude reflexionar en cuanto a las dinámicas que ocurrían en el aula de clase y observé que había aspectos significativos en mi práctica de enseñanza que estaba dejando de lado o que no les daba la importancia requerida.

Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, permite a los docentes mejorar continuamente su quehacer pedagógico según Perrenoud (2010) “todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. Repetimos los mismos errores y damos prueba de nuestra estrechez de miras porque nos falta lucidez, valor y método” (p. 17).

Philippe Perrenoud sociólogo suizo, investigador y profesor define la reflexión como una acción inherente al ser humano; sin embargo, se debe considerar que la reflexión requiere de un esfuerzo continuo y en esta influyen el momento y ámbito de acción de reflexión; si bien, esta reflexión de las prácticas de enseñanza ha significado el gran reto de pensarse a diario un trabajo diferente con los estudiantes donde la mejora de las prácticas de enseñanza sean continuas y efectivas, logrando verdaderos cambios, que impacten a toda la comunidad educativa y mejore desde cada aula el diseño de las actividades orientadas a fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes desde la planeación.

Dentro de los hallazgos encontrados fue fundamental la comprensión realizada frente a la necesidad de reflexionar de manera sistemática sobre las prácticas de enseñanza lo que permite al docente generar evidencias de las acciones de enseñanza y comprender con mayor claridad su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2010).

El comenzar los ciclos PIER (planeación, intervención, evaluación y reflexión) creando una constante de reflexión en mi práctica de enseñanza, fue valioso para mi formación como docente y permitió fortalecer mi práctica y así brindar mejores propuestas de aprendizaje a mis estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos. La primera fue realizar planeaciones cooperativas con sustento teórico

que fueran significativas para los estudiantes y así lograr fortalecer sus habilidades y capacidades.

Es importante incluir constantemente en la planeación el diseño de actividades para movilizar y visibilizar el pensamiento de los estudiantes, así como brindarles oportunidades de analizar diferentes situaciones y tomar decisiones. Por otro lado, el profesor, como parte de su ejercicio profesional, debe estar en constante actualización y transformación de sus prácticas de enseñanza como lo plantea Perrenoud (2010) "una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional" (p.48).

En consecuencia, las reflexiones constantes sobre las prácticas de enseñanza permiten conocer el contexto de los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas para la implementación de actividades, que propicien el desarrollo del pensamiento de los estudiantes a lo largo de su vida escolar.

Siguiendo la línea teórica de Perrenoud, la reflexión es un proceso continuo que se proyecta en las diferentes situaciones con diferentes medios y recursos, donde nace la incertidumbre de lo que puede llegar a suceder y las múltiples posibilidades que hay durante la acción y la reflexión se destaca en apreciar escenarios pasados.

Para concluir, es grato decir que la práctica de enseñanza de la docente investigadora se ha transformado y se encuentra en ciclos constantes de reflexión, adicional se han puesto en práctica estrategias implementadas durante la investigación, como: el diseño de las actividades bajo la implementación de las LS en un trabajo colaborativo y algunas rutinas de pensamiento, lo que ha facilitado brindar le a los estudiantes espacios de comprensiones profundas, según Salmón (2009) "propiciar estrategias que ayudan al estudiante a pensar y a que reflexione sobre su propio pensamiento, mejora y aporta al desarrollo de la lectoescritura, ya que tiene conexión directa con el lenguaje" (p.63), pues, si se estimula el pensamiento en los estudiantes desde edades tan tempranas, estos desarrollan de modo natural, tanto el lenguaje oral como el escrito.

En consecuencia, se evidenció que los estudiantes participaban con más agrado y les gustaba hacer preguntas, al igual que reflejaron comprensiones amplias a través de sus diálogos con respecto a los diferentes temas desarrollados, lo cual promovió el aprendizaje y desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Aportes al conocimiento pedagógico

El presente ejercicio de análisis permanente de las prácticas de enseñanza de una profesora de transición impactó de manera directa en la propia investigadora, y también en su entorno próximo, permitiendo que sus pares desarrollarán acciones colaborativas que les permitieron algunos niveles de reflexión de sus prácticas. Así, es posible afirmar que el más importante aporte de la investigación sobre la práctica de enseñanza fue el hacer evidente el desafío que implica la transformación de la práctica de enseñanza, iniciando con el cambio en la planeación y las redes colaborativas que se establecieron dentro de la institución. En conclusión, el trabajo colaborativo con la implementación de las LS permite que el docente investigue su propia práctica y su formación sea permanente. Si bien es una propuesta puntual de análisis de la práctica, todo profesor debería decantar un modelo que le permita reflexionar de manera rigurosa y constante, dado que en la medida en que desarrolle este ejercicio el nivel de reflexión seguirá incrementándose y sus transformaciones y aportes a la pedagogía serán más relevantes y permanentes.

Teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la etapa de primera infancia son de vital importancia las prácticas comunicativas, se hace hincapié en que el motor del aprendizaje debe ser la planeación y diseño de actividades que tengan como eje principal la participación del estudiante. Si no se logra captar el interés de los estudiantes, el trabajo en el aula termina en el momento en que el estudiante sale de esta, ya que un estudiante sin interés no genera la curiosidad por continuar conociendo. Si un profesor no planea teniendo en cuenta el contexto cercano y la pertinencia del conocimiento que necesita el estudiante, él mismo disminuye su interés por este conocimiento, hay carencia de curiosidad y de preguntas. Las acciones comunicativas del profesor en el aula

deben ser un foco de análisis permanente ya que además de facilitar la ruta de aprendizaje promueven comportamientos empáticos y autónomos, en el sistema de aula.

Así mismo la presente investigación reconoce la importancia de los ciclos de reflexión PIER, que facilitaron el diseño de actividades efectivas, lo cual sin duda impactó las prácticas de enseñanza, a raíz de la observación. En primer lugar, promovieron la sensibilización de la enseñanza por parte de la docente investigadora. El estudiante se ve como un ser pensante, con capacidades e intereses propios los cuales se deben tener en cuenta en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, ya no se considera al docente como el único poseedor del conocimiento. La escuela es un espacio agradable tanto para el estudiante como el docente, ya que se experimentan miles de oportunidades nuevas cada día.

Por último, un aporte trascendental que arroja este proceso de investigación es la importancia que cualquier profesor debe darle al analizar, comprender, incorporar y evidenciar, sobre todo en la etapa infantil, las acciones de evaluación formativa en su práctica de enseñanza, lo cual le da sentido a todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, durante la investigación emergió la importancia de la evaluación formativa, siendo esta de gran utilidad no solo para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, sino como aporte para la práctica docente en su rol de profesional en la educación, pues la evaluación formativa permite la recolección de información y la toma de decisiones en tiempo real, lo que facilita orientar todo el proceso de aprendizaje, por otra parte contribuye al mejoramiento del diseño de las actividades propuestas en la planeación, donde todos tienen las mismas oportunidades de aprender al igual que de enseñar.

REFERENCIAS

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1956). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cañas T, J.M (2010). *El Proceso Comunicativo dentro del Aula*. Publicatuslibros.com, Jaén-España
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: Editorial la Muralla.
- Calero A. (2011). *Como mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer. España
- Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), p.112-124.
- Clemente, A. Hernández, B. (1996) *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe. Capítulo 1: Contextos de desarrollo. p. 19-30.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE* (17).
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza *Perspectiva*, Florianópolis, 20, (2), p.467-482.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Escobedo H. (2001). *Las teorías y su relación con el conocimiento científico y tecnológico*.
- Decroly, O., (2009) *Étude critique des grands courants pédagogiques, Ecole Normale de Tournai, Tournai. pp. 5-9, Recuperado de <https://champenoispeda.files.wordpress.com/2010/08/decroly-travail-alex.pdf>*.
- Flórez, R. Restrepo, M. Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. IDEP.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, H. (2007). *Docentes y Directivos Docentes. Plan de clase*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-121199.html>
- Ferreiro, E. &. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (14a. ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Editorial Paidós. Buenos aires, Argentina.
- Gómez, P. (2007). *El análisis didáctico en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Granada: Universidad de Granada.
- Guzmán, R. y otros. (2014). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana
- Guzmán, R., Ghitis, T., Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de la Sabana, Chía: Colección Catedra.
- Hernández, C., Sampieri, R. y Baptista, P. (2010). *Diseños del proceso de investigación cualitativa. Metodología de la investigación* (pp.490-520). México D.F.: McGraw Hill.

Hernández, C., Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Kaplún, M (2002). Una Pedagogía de la Educación. Editorial Caminos, La Habana-Cuba. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, España: Romanya/Valls, S. A.

Latorre, A. (2005). *La investigación –acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Graó.

Lewis, C. (2002). Handbook of teacher-Led instructional change. Philadelphia (PA), Research for Better Schools.

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?

Educational Action Research, 17(1), p.95–110.
<https://doi.org/10.1080/09650790802667477>

Llinares, S. (2002). La práctica de enseñar y aprender a enseñar matemáticas. La generación y uso de instrumentos de la práctica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol. 19, p. 115-124.

Litwin E (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio.

Martín, C. (2013). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: MacMillan Profesional

- Martínez, Y. (2011). *Estrategias Del Docente En La Planificación De Aprendizajes Del Nivel De Educación Primaria*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- MEN. (1998a). serie lineamientos curriculares. Recuperado a partir de <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2016b). *Derechos Básicos De Aprendizaje*. Recuperado a partir de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (p. 15-62). Madrid: Visor.
- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14(2), p. 89-100. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9075/10884>.
- Morrison, G. (2005). *Educación preescolar*. EEUU: Pearson Prentice Hall.
- Murata, A., Lewis, C., y Perry, R. (2004). *Teacher learning and lesson study: Developing efficacy through experiencing student learning*. En D. McDougall. (Ed.), *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education*. Columbus: ERIC
- Nemirovsky, M. (2003) (coord.). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid: CIE
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Perkins, D. (s/f). (1992). www.idp.mep.go.cr. Obtenido de www.idp.mep.go.cr/.../perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.doc
- Perkins, D., Thishman, S., & Jay, E. (1994). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

- Perkins, D. (1999) *¿Qué es la comprensión? En: La enseñanza para la comprensión.* Stone, M. y otros. Parte 1. Sección 2. p. 69-93. Recuperado en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35232511/que_es_la_comprensi_n_1_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520030805&Signature=K3ndTrCe%2BclffWPeacN8ulHccDc%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DCapitulo_2_Que_es_la_comprension.pdf
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment.* Alexandria: ASCD.
- Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). *La investigación- acción mejora la planeación de las clases en lengua extranjera.* Íkala, revista de lenguaje y cultura. 8, (14). p. 39-56.
- Quiñones R., M. (2009). *Parálisis paradigmáticas y su incidencia en el fluir de la creatividad en contextos educativos.* Educación y futuro digital. p. 1-22
- Ramírez, M.S. (2011). *Transformando ambientes de aprendizaje en la básica, educación con recursos educativos abiertos.* México: Editorial Tecnológico de Monterrey.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes.* Buenos, Aires: Paidós.
- Salmón, A. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües.* Lectura y escritura. Experiencias en el aula. 30 (4): p.62-69
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. El enfoque formativo de la evaluación.* México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Serie: herramientas para la evaluación en educación BÁSICA. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México: SEP
- Soto, E. y Pérez, A. I. (2015). *Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo.* Revista Interuniversitaria de Formación del

profesorado, 84(29.3), p.15-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>

Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio*. En *Comunicación presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*, Argentina

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

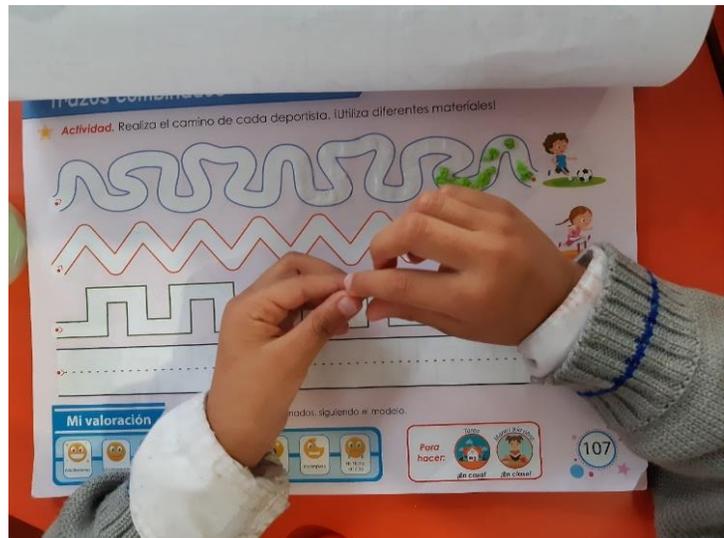
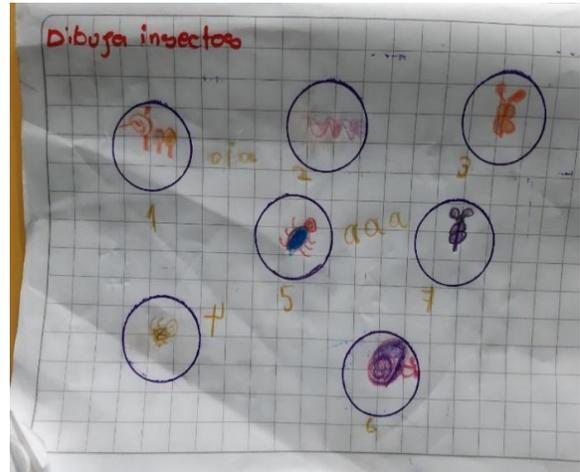
Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Valdez, G. R., & Vivera, C. (2013). *Universidad nacional de mar del plata*. Obtenido de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/161.pdf>

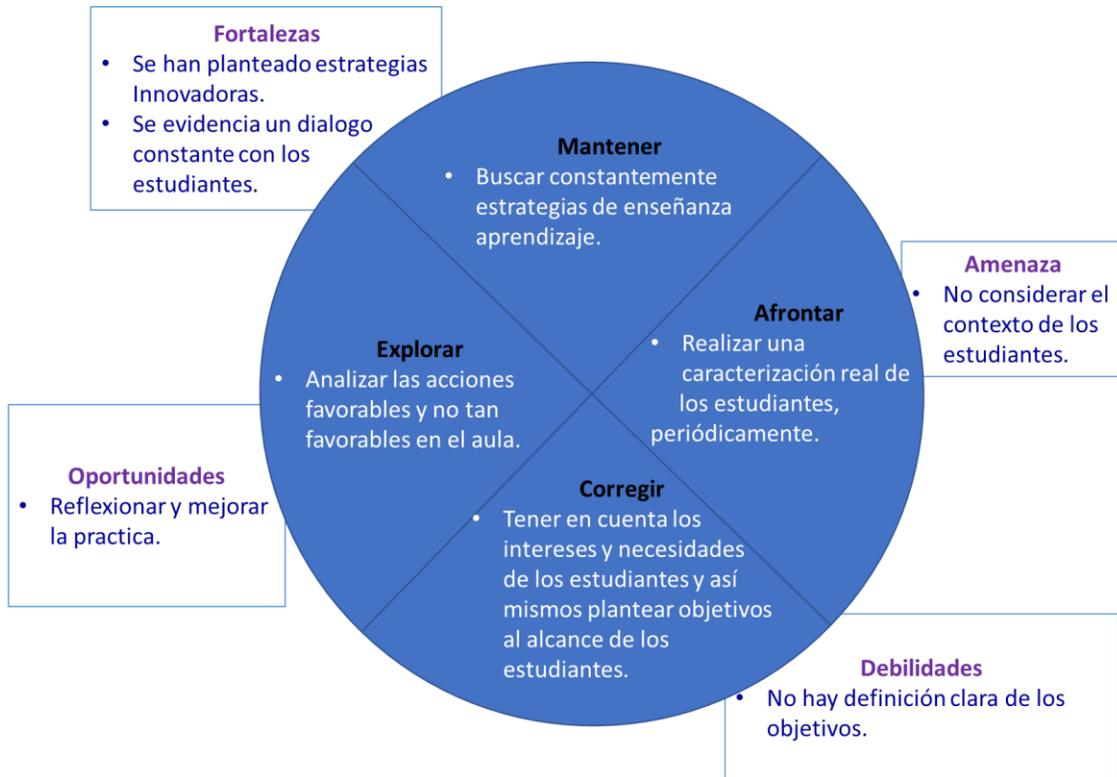
Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Capítulo VI (p. 123 – 140).

Anexos

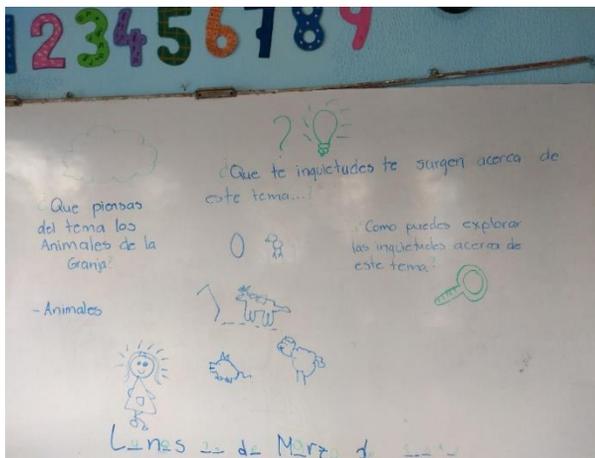
Anexo 1: La docente Investigadora inicia la recolección de diferentes trabajos de los estudiantes para la reflexión de su práctica de enseñanza.



Anexo 2: Desarrollo y datos obtenidos a partir de la matriz CAME, para la reflexión de la práctica de enseñanza.



Anexo 3: La docente investigadora inicia la Implementación de la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, donde evidenció en su ejecución participación y agrado por parte de los estudiantes.

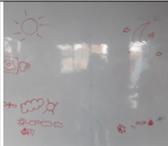


Anexo 4: La primera imagen da cuenta de la planeación de la docente investigadora al iniciar la maestría, en la segunda imagen la docente investigadora inicia cambios en el diseño de sus actividades y en la tercera imagen se inicia la implementación del trabajo colaborativo con las Lesson Study, lo que permite evidenciar los cambios que han surgido a lo largo de la investigación.

 COLEGIO ALVARO GOMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICION FEBRERO 06 AL 17 DE 2017 				
DIMENSIONES	DESEMPEÑOS A TRABAJAR	ESTRATEGIA PEDAGOGICA	RECURSOS	OBSERVACIONES O EVALUACIÓN
COMUNICATIVA 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura. Hace buen uso de los principios de la oralidad (escucha, participa, respeta y pide el turno) Realiza trazos de pre escritura utilizando correctamente el renglón Establece relaciones espaciales cuerpo-objeto y objetos entre sí (cerca de, lejos de, arriba de, debajo de, delante de, detrás de, encima de, afuera de, dentro de.) Relaciona los órganos de los sentidos con las sensaciones que permiten percibir. Se evidencia una relación de apoyo y colaboración de la familia en el proceso integral del niño Controla a voluntad los movimientos de su cuerpo y de las partes del mismo y realiza actividades que implican coordinación motriz gruesa y fina Participa, se integra y coopera en actividades lúdicas de forma creativa de acuerdo con su edad. Recibe acompañamiento 	<p>En el transcurso de la semana se realizara la lectura de diversos cuentos de elección de los estudiantes donde se dará la oportunidad de intervenir a los niños y niñas logrando que expresen lo que imaginan y recreen historias con diferentes finales a los presentados en el cuento leído.</p> <p>Se presentara a los estudiantes el video de "Franklin Juega el Partido" y al finalizar hablaremos sobre lo visto (lo que más les gusto, de que se trataba, que hubieran hecho, si estuvo bien o mal la actitud que tomaron los personajes etc.) teniendo en cuenta los principios de la oralidad.</p> <p>Trabajo Manual: Se realizara un Oso en papel iris, de preferencia color café el cuerpo, rosado las huellas de las patas y manos y color amarillo el osico (guía de trabajo 1), recortar el molde y sacar la silueta por cada niño y niña del salón.</p> <p>Se explicara la actividad a trabajar en la guía 2, se dará a cada estudiante una tira de papel seda indicando la forma correcta de rasgar y sacar pedazos pequeños de papel, para pegar en los caminos por donde franklin lleva el balón; en cada camino se pegara papel seda de diferente color.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuento Video Franklin Juega el Partido. Televisor. Sala de Video(computo) Baffles. Guías 1 de trabajo. Papel iris café, Rosado y Amarillo. Guia motricidad fina. Papel Seda de colores Cinta. Aros. Guia -Nociones. Colores 	
COGNITIVA 		<p>Teniendo en cuenta el video visto de "Franklin Juega el Partido", recordaremos lo observado e iremos al patio, se colocara cinta formando una cancha y algunos aros sobre el piso con un espacio prudente, luego nos ubicaremos en diferentes espacios de forma tal que podamos detectar relaciones espaciales cuerpo-objeto y objetos entre sí, se realizaran 3 rotaciones de posición y se ira preguntando la misma, ejemplo: ¿qué niños están encima del borde de la cancha?, ¿quiénes están debajo de las escaleras?, ¿Quiénes están lejos del círculo?, ¿Quiénes están encima de las escaleras?, ¿quiénes están afuera del círculo?, y ¿quiénes están dentro del círculo?</p> <p>Recordando lo trabajado de las relaciones espaciales cuerpo-objeto se desarrollara la guía 3 teniendo en cuenta, afuera de, dentro de, arriba de, abajo de, encima de y debajo de, según corresponda en la imagen y la forma en que se debe trabajar.</p>		

 COLEGIO ALVARO GÓMEZ HURTADO SEDE D PRIMERA INFANCIA TRANSICIÓN PROYECTO DE AULA "Descubriendo Animales con Franklin" PLANEACIÓN DEL 02 AL 12 DE JULIO 2018 				
Aprendizaje Esperados:				
-Los Estudiantes Comprenderán la Importancia del reconocimiento del espacio donde vivimos.				
-Los estudiantes Identificarán las características generales de los insectos.				
-Los estudiantes Identificarán los beneficios que brindan los insectos.				
DIMENSIONES Y PILARES	DBA	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	RECURSOS
COMUNICATIVA 	Identifica características del lugar donde vive.	Identifica palabras que riman en juegos con la música, las rondas, la poesía, juegos corporales, entre otros.	<p>PRIMERA SEMANA</p> <p>Durante la Asamblea se dialogó con los estudiantes sobre la importancia de todos los seres vivos como los animales (y se recordaron los vistos) las plantas y los humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Seguido se dará la indicación de realizar un filtro de papel de animal que sea del agrado de cada estudiante, ellos realizaron las partes de la cara y adicional se pegaron las orejas según el animal, luego por detrás escribieron su nombre y el del animal realizado. <p>Se presentaron el video de la poesía de los animales e iremos recordando lo aprendido en cuanto a vocales, colores, formas, numeración etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> Después se entregará a cada estudiante ¼ de cartulina y plastilina y se dará la indicación de realizar un hermoso paisaje con lo que encontramos y se numeraran y colocaran nombres con letras conocidas. <p>Se facilitarán palos de paleta a cada estudiante y tempera de su agrado, se pintará cada palo y se dejara secar por 10 min, al estar secos se facilitará papel crepe y se pedirá a cada estudiante que realice bolas de tamaño considerable para pegar en los palos según el numero indicado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajaremos los números hasta el 10 (anexo 1) <p>Seguido de la asamblea se trabajarán las nociones y en el gimnasio se dará la indicación de buscar colchonetas por color, imitando movimientos diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego se entregará a cada niño ½ hoja blanca con una línea dibujada verticalmente y se pedirá que realicen al lado derecho 5 animales de los que imitaron y los numeren. <p>Durante la asamblea se preguntará a los estudiantes sobre lo visto en el proyecto Franklin y los animales y recordaremos todo lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se pasará a cada estudiante Luego de la asamblea se escuchará el audio cuento la hormiga y la cigarra, al finalizar se pedirá a cada estudiante que exprese lo que aprendió y le gusto del audio cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel craft. Papel Iris Elementos de la cartuchera. Colbon tijeras video poesia de los animales cartulina Plastilina Elementos de la cartuchera Cuento Papel blanco Cartuchera sellos gimnasio hojas blancas cartuchera Guía Colores Tablas de picado Hojas blancas
COGNITIVA 	Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.	Representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.		
ARTE EXPLORACIÓN DEL MEDIO LITERATURA JUEGO	Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través de la música.	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de	<p>ACTIVIDADES EN CASA: Recortar y pegar 10 objetos y numerar los.</p>	

PLANEACIÓN DE CLASES UNIVERSIDAD DE LA SABANA Fecha: Noviembre 2019											
META ALCANZAR	A Utilice las nociones temporales como día - noche, para ordenar y dar continuidad al expresar su sentido de ubicación temporal con respecto a alguna situación particular.										
APRENDIZAJES ESPERADOS	Los estudiantes comprenderán la noción de tiempo día y de noche.										
FOCO	Dimensión Corporal										
FASE DE PLANEACIÓN		FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN					
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	CARACTERÍSTICAS DE LOS DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS A RECOLECTAR	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITO AJUSTADO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad a ejecutar.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	1. Tiene un propósito 2. Es flexible 3. Hace visible el pensamiento de los estudiantes 4. Genera participación	Describir la evidencia, la manera cómo se va a recolectar y quién lo hará.			Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
1	En la asamblea al estar ubicados en círculo lo que facilita que todos nos veamos y escuchemos, se conversara con los estudiantes sobre la noción temporal de día y noche, recordando lo visto sobre el sistema solar.	Indagar los saberes previos de los estudiantes respecto al día y la noche.	1 2 3 4	Por medio de audio se evidenciarán los presaberes de los estudiantes de la noción de tiempo día y noche.			Al iniciar la asamblea se entablo un dialogo con los estudiantes y se recordó lo visto sobre el sistema solar, y los movimientos que realiza la tierra traslación lo que dura el planeta tierra en dar la vuelta al sol, la rotación cuando la tierra gira sobre si movimiento que genera la noción del tiempo día y noche	En el audio S. 1 en el segundo 26 el estudiante S.R relata "papito Dios manda el día para que nos despertemos y la noche para dormirnos". En el audio A. 3, la estudiante A.G en el segundo 11 manifiesta que: en la noche es muy importante que durmamos o sino tendremos pereza, y en el día estaremos haciendo tareas, muchas tareas para que aprendamos.	Fue posible evidenciar que el estudiante S y la estudiante A, relacionan la noción de día - noche con acciones cotidianas. No para todos los estudiantes es claro el por qué se presenta el día y la noche.	Es evidente que para los niños de 5 años la noción de tiempo está anclada a las actividades que se realizan a diario.	
2	A medida que se vaya hablando sobre la noción temporal del día y de la noche se dará una breve explicación recordando que el día y la noche se presenta por el movimiento de rotación que realiza la tierra, con la lectura del cuento "El Día y la Noche".	Recordar por qué se presenta el suceso del día y la noche con el movimiento que realiza la tierra sobre si misma.	1 2 3 4	Audios			Con la lectura del cuento el día y la noche se recordaron los movimientos de la tierra y algunas de las actividades que suelen realizarse durante el día y durante la noche.	En el audio N 3 en el segundo 6 el estudiante N.S comenta qué: de día se juega con un balón y se juega a despertarse, y en el audio S3, la estudiante S.R comenta que: en el día nos despertamos y en la noche nos acostamos a dormir para descansar. En el audio D1, la estudiante de D.B en el segundo 13 manifiesta	En los relatos de los estudiantes se evidencia que la relación de día y noche la hacen a través de actividades cotidianas como el despertarse o el acostarse. Muy pocos estudiantes manifiestan qué debido a la rotación de la tierra	Considerando la importancia de evidenciar tanto lo que el estudiante como el profesor comprenden de los estudiantes durante el desarrollo de la profesora busque formas de evidenciar lo que el	Es necesario plantear preguntas o generar la intervención de los estudiantes durante el desarrollo de la lectura del cuento para evidenciar lo que el
3	Seguido se socializa lo que comprendieron del cuento con ejemplos que observamos en el entorno y se plasmará en el tablero las conclusiones a las que llego el estudiante con respecto a la noción temporal del día y de la noche.	Conocer las conclusiones a las que llegaron los estudiantes respecto a la noción de tiempo de día y noche.	1 2 3 4	Registro fotográfico			Luego de la lectura del cuento se realizó una asociación con lo que se observaba en el entorno respecto al día, las actividades que realizamos en este transcurso de tiempo y lo que se observaba en el cielo.	En el tablero la estudiante L.R comento que en el día habia nubes y hacia sol y lo dibujo. El estudiante D.T comentó que se hacia ejercicio y dibujo a un personaje levantando pesas. Y la estudiante E.P, dijo que se tomaba el desayuno y dibujo un plato con alimentos.	Alguno de los estudiantes participó y dieron a conocer tus apreciaciones en relación con experiencias del diario vivir respecto a la noción de tiempo día y noche y lo plasmaron en el tablero.	Una de las características del marco EpC, es la relación de conceptos con lo cotidiano, lo que permite que los estudiantes creen sus propias hipótesis (Perkin), pues es fundamental que pueda dar a conocer desde sus propias experiencias el significado que ha creado de dicho concepto.	que van comprendiendo los estudiantes.

							 <p>Con respecto a la noción de tiempo de noche la estudiante A comentó que se iban a descansar y dibujo a una niña durmiendo. La estudiante E dijo que se cenaba y dibujo alimentos.</p>			
4	Finalmente, cada estudiante plasmara por medio de un dibujo sus comprensiones sobre la noción del día y de la noche y lo socializara en el grupo.	Los estudiantes darán a conocer sus comprensiones en el grupo.	1 2 3 4	Fotos audios		Al terminar de consignar las conclusiones se solicitó a los estudiantes que plasmarán por medio de un dibujo lo que habían comprendido respecto a la noción de tiempo día y noche y lo socializarán en el grupo.	  	<p>La profesora pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes lograron comprender la noción de tiempo día y noche y el por qué se presenta este suceso.</p> <p>No obstante, es muy importante evidenciar que, en el primer momento de la actividad, los estudiantes hacen relación del día y la noche con actividades cotidianas.</p>	Es evidente que para los estudiantes en la etapa de desarrollo de 3 a 5 años, la noción de tiempo de día y noche está anclada a las actividades que se realizan en el diario vivir.	