

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA PARA FORTALECER EL
DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ORALES EN ESTUDIANTES
DE GRADO TRANSICIÓN DEL COLEGIO KIMY PERNÍA DOMICÓ.**



Universidad de
La Sabana

ALMA LILIANA ÁLVAREZ CORREA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
SEPTIEMBRE DE 2020**

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA PARA FORTALECER
EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ORALES EN
ESTUDIANTES DE GRADO TRANSICIÓN DEL COLEGIO KIMY PERNÍA DOMICÓ**

AUTORA

ALMA LILIANA ÁLVAREZ CORREA

Licenciada en Educación Preescolar
Correo electrónico: almaliliana75@gmail.com

Tesis de Maestría presentada para optar al título de:

MAGISTER EN PEDAGOGÍA

ASESORA

LILIANA BARROS GONZÁLEZ

Psicóloga - Magister en Educación
Correo electrónico: liliana.barros@unisabana.edu.co

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
SEPTIEMBRE DE 2020**

Dedicatoria

De manera especial quiero dedicar este triunfo:

A Dios padre todo poderoso, por haberme sostenido de su mano, guiándome con su amor y dándome la sabiduría en cada etapa de este proceso.

A mi amado esposo y mis adorados hijos, por su apoyo incondicional, su comprensión y paciencia en este camino por cumplir un sueño personal y una meta profesional.

A mis queridos estudiantes, niños llenos de amor, alegría y deseos de aprender.

Agradecimientos

Mi más profundo agradecimiento a Dios, por haberme dado la oportunidad de vivir esta maravillosa experiencia. Al Ministerio de Educación Nacional, por la oportunidad de capacitarnos profesionalmente a partir del programa de formación avanzada para docentes. A la Universidad de La Sabana, por habernos guiado en este proceso formativo y de cualificación docente. Al equipo de docentes que en cada seminario aportaron toda su experiencia y conocimiento pedagógico, contribuyendo a que nos reinventáramos en nuestro quehacer docente. A mi asesora Liliana Barros González, por su acompañamiento y orientación en el proceso investigativo. Es un orgullo enorme haber alcanzado este logro en tan prestigiosa Universidad. A mi familia, compañeros docentes y amigos cercanos, que fueron un apoyo moral y fraterno en todo este proceso. A mis estudiantes, por ser la razón de querer ser cada vez mejor docente.

Tabla de Contenido

Capítulo I. Antecedentes de la práctica de enseñanza.....	12
Capítulo II. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza	14
Capítulo III. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.....	19
3.1. Acciones de planeación.....	19
3.2. Acciones de implementación.....	20
3.3. Acciones de evaluación.....	22
Capítulo IV. Descripción de la investigación.....	22
4.1. Objetivo general.....	23
4.2. Objetivos específicos.....	23
4.3. Alcance de la investigación.....	29
4.4. Metodología para la recolección de la información.....	30
4.5. Instrumentos de recolección de datos y su análisis.....	34
4.6. Categorías apriorísticas.....	35
4.7. Categorías emergentes.....	38
Capítulo V. Ciclos de Reflexión.....	42
5.1. Ciclo de reflexión 1.....	42
5.1.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la <i>Lesson Study</i>	42
5.1.2. Descripción de las actividades diseñadas.....	42
5.1.3. Planificación de la investigación.....	43
5.1.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación.....	44
5.1.5. Uso de distintas evidencias recolectadas.....	46
5.1.6. Reflexión.....	48
5.2. Ciclo de reflexión 2.....	49

5.2.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la <i>Lesson Study</i>	49
5.2.2. Descripción de las actividades diseñadas y sus propósitos	50
5.2.3. Planificación de la investigación	51
5.2.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación	51
5.2.5. Uso de distintas evidencias recolectadas	52
5.2.6. Reflexión.....	54
5.3. Ciclo de reflexión 3	55
5.3.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la <i>Lesson Study</i>	55
5.3.2. Descripción de las actividades diseñadas y sus propósitos	56
5.3.3. Planificación de la investigación	57
5.3.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación	57
5.3.5. Uso de distintas evidencias recolectadas	59
5.3.6. Reflexión.....	62
5.4. Ciclo de reflexión 4	64
5.4.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la <i>Lesson Study</i>	64
5.4.2. Descripción de las actividades diseñadas y sus propósitos	64
5.4.3. Planificación de la investigación	66
5.4.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación	66
5.4.5. Uso de distintas evidencias recolectadas	69
5.4.6. Reflexión.....	73
5.5. Ciclo de reflexión 5	75
5.5.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la <i>Lesson Study</i>	75
5.5.2. Descripción de las actividades diseñadas y sus propósitos	75
5.5.3. Planificación de la investigación	77
5.5.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación	77
5.5.5. Uso de distintas evidencias recolectadas	79
5.5.6. Reflexión.....	82
Capítulo VI. Hallazgos	82

6.1. Planificación 83

6.2. Implementación 87

6.3. Evaluación 91

Capítulo VII. Conclusiones y recomendaciones 92

Referencias 95

Anexos..... 102

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Metodología de la investigación</i>	23
Tabla 2. <i>Categorías de análisis establecidas por la docente investigadora</i>	41
Tabla 3. <i>Matriz de rutina de pensamiento</i>	65

Lista de Figuras

Figura 1. Infraestructura Colegio Kimy Pernía Domicó IED.....	17
Figura 2. Evidencia de prácticas al inicio de la maestría	102
Figura 3. <i>Evidencia de evaluación al inicio de la maestría</i>	102
Figura 4. <i>Esquema de trabajo colaborativo de la Lesson Study</i>	33
Figura 5. <i>Guía para evaluar el aprendizaje de los estudiantes</i>	103
Figura 6. <i>Estudiantes realizando el dibujo de su mascota favorita</i>	103
Figura 7. <i>Estudiantes presentando modelado en plastilina</i>	104
Figura 8. <i>Estudiantes con títeres de mano</i>	104
Figura 9. <i>Lista de chequeo ciclo III</i>	105
Figura 10. <i>Estudiantes trabajando en grupo</i>	106
Figura 11. <i>Estudiantes exponiendo carteles</i>	106
Figura 12. <i>Plenaria amenizada con canciones</i>	107
Figura 13. <i>Estudiantes explorando diferentes instrumentos musicales</i>	107
Figura 14. <i>Estudiantes elaborando instrumentos musicales</i>	108
Figura 15. <i>Estudiantes interpretando el instrumento elaborado</i>	108
Figura 16. <i>Lista de chequeo ciclo IV</i>	109
Figura 17. <i>Rúbrica de autoevaluación ciclo IV</i>	110
Figura 18. <i>Estudiantes observando pollitos y haciendo preguntas</i>	111
Figura 19. <i>Estudiantes observando video sobre la vida de los pollitos</i>	111
Figura 20. <i>Guía desarrollada por estudiante</i>	112
Figura 21. <i>Lista de chequeo ciclo V</i>	113
Figura 22. <i>Rúbrica de autoevaluación ciclo V</i>	114

Lista de Documentos Complementarios

Documento 1. <i>Ficha técnica para actualización de datos de padres de familia...</i>	115
Documento 2. <i>Documento de las “40 semanas”</i>	116
Documento 3. <i>Planeación de clase al inicio de la maestría</i>	117
Documento 4. <i>Evaluación colaborativa de planeación.....</i>	118
Documento 5. <i>Planeación colaborativa ciclo I.....</i>	119
Documento 6. <i>Guía de comentario análisis personal y retroalimentación a pares</i>	122
Documento 7. <i>Planeación para segundo ciclo de reflexión.....</i>	125
Documento 8. <i>Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de ciclo II</i>	127
Documento 9. <i>Planeación para tercer ciclo de reflexión</i>	129
Documento 10. <i>Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de ciclo III ..</i>	131
Documento 11. <i>Planeación para cuarto ciclo de reflexión</i>	133
Documento 12. <i>Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de ciclo IV..</i>	137
Documento 13. <i>Planeación para quinto ciclo de reflexión</i>	139
Documento 14. <i>Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de ciclo V... </i>	143

Resumen

El presente trabajo de investigación surge a partir de una mirada retrospectiva de la práctica de enseñanza, en donde la docente observa como fenómeno social - enmarcado en el ejercicio pedagógico- la dificultad en sus estudiantes para expresar de forma oral sus conocimientos, ideas, intereses o necesidades. Como resultado de este proceso de análisis se evidencia en la relación docente – alumnos elementos de distanciamiento y formas de comunicación autoritaria, que a pesar del entorno de respeto y la intención formativa, permean en forma negativa el proceso de enseñanza y aprendizaje, permaneciendo además de manera inconsciente en la cotidianidad del aula, y por tanto dificultando de manera contundente la comunicación como soporte del proceso educativo y sus propósitos.

El proceso de investigación se desarrolla a partir de la observación, análisis, comprensión y transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, mediante un ejercicio cíclico entre la acción y la reflexión.

De esta manera, ciclo tras ciclo, acciones como la planeación, implementación y evaluación fueron transformándose y reconfigurando a la vez el sentido del quehacer docente, lo que condujo también a mejorar la comunicación oral en doble vía; obteniéndose resultados como: mejor calidad en las expresiones verbales de los estudiantes, con la intencionalidad clara de manifestar sus saberes y/o comprensiones, así como la capacidad de interactuar y escuchar al otro y de aprender con el otro.

Así mismo, la docente evoluciona en sus concepciones y prácticas comunicativas, dándole un lugar activo al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, mismo que se fortaleció mediante la creación de ambientes y experiencias propicias al ejercicio comunicativo y al contexto, generando un ambiente de aula favorable para su desarrollo.

Este estudio, con enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción, se sustenta desde los postulados de Kemmis. Fue enriquecido con el trabajo colaborativo propuesto desde las *Lesson Study*; presenta un alcance descriptivo e interpretativo, para lo cual se utilizaron técnicas de recolección de datos como: la observación participante y el análisis documental, así mismo se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: grabaciones de video, registros fotográficos, escaleras de retroalimentación, planeaciones, rúbrica de evaluación de planeación y matriz rejilla de ciclos de reflexión.

Palabras Clave

Práctica de enseñanza, investigación pedagógica, aprendizaje, desarrollo del pensamiento, comunicación interactiva.

Capítulo I

Antecedentes de la práctica de enseñanza

Luego de terminar su licenciatura en Educación Preescolar en el año 2006, la docente investigadora inicia su trayectoria profesional en el sector privado trabajando durante un año y medio en el Colegio Centro Educativo Lombardía de la localidad de Suba. Se desempeñó como maestra del grado transición, utilizando una metodología determinada por un marco tradicionalista. Las acciones emprendidas por la docente estaban encaminadas a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje desde el ejercicio mecánico, repetitivo, memorístico y con un sentido comunicativo limitado y vertical, por lo que las planas y las guías para decorar eran la estrategia más utilizada para que los niños “aprendieran”. Mediante este rol conductista pretendía transmitir conocimiento a sus estudiantes, considerándolos como “tabulas rasas” carentes de conocimiento; dicha mirada le conducía a homogeneizar los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollando prácticas aisladas, descontextualizadas y sin tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta perspectiva de enseñanza manejada por la docente investigadora podría relacionarse con la denominada “educación bancaria” conceptualizada por Freire (1969), a quien Kaplún (1998) cita afirmando que:

La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención. (p. 24)

En esta línea reflexiva cabe mencionar que la docente tampoco planeaba sus clases, ciñéndose a una secuencia temática dada por la malla curricular mediante metodologías tradicionales y repetitivas.

En el año 2008 ingresa a trabajar en la Secretaría de Integración Social, en el Jardín Infantil Juan XXIII del barrio chapinero alto, como maestra titular de los niños y niñas de grado jardín y transición, cargo en el que permanece tres años. La orientación desde los lineamientos pedagógicos en estos jardines infantiles estaba mediada por las dimensiones del desarrollo (comunicativa, cognitiva, personal - social, corporal y artística). Las actividades rectoras: juego, literatura, arte y exploración del medio, determinaban la ruta de la acción pedagógica.

Dentro de las acciones desarrolladas por la docente investigadora se encontraban: el diseño, la planeación e implementación de experiencias pedagógicas; en donde a través de la organización de los espacios y la disposición de los recursos buscaba

provocar y estimular diversas vivencias significativas, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes y al mismo tiempo articulando la promoción del buen trato y la garantía de sus derechos. Los instrumentos de registro que utilizaba para hacer el seguimiento a dicho desarrollo integral eran el observador, el diario de campo y el cuaderno de planeación.

Durante su labor en esta entidad, la docente reconoció la importancia de diseñar un ambiente pedagógico con una intencionalidad clara, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños y las niñas; cabe anotar que en esta entidad educativa una vez al mes las docentes contaban con orientación y apoyo pedagógico con una profesional “referente pedagógico” y cada tres meses aproximadamente se realizaban encuentros pedagógicos con otros jardines de Integración Social, en donde se compartían diferentes experiencias significativas de trabajo con los niños, se reflexionaba alrededor de las mismas, se debatía sobre su pertinencia y se proponían mejoras.

Posteriormente en el año 2011, ingresa a trabajar como maestra bibliotecaria desempeñándose en algunos de los Mega colegios del Distrito, allí permanece por un tiempo de cinco años realizando acciones pedagógicas y administrativas en aspectos como: servicio de información, promoción de lectura y escritura, acciones de fomento a la investigación, la cultura y el arte.

Dentro de las acciones administrativas desarrolladas, se encontraban el manejo del inventario, el cotejo del material bibliográfico, audiovisual y de mapoteca, así como facilitar el servicio de consulta, préstamo interno y externo de libros, agendamiento de espacios para los diferentes grupos de estudiantes y sus docentes.

Las acciones pedagógicas incluían el desarrollo de talleres de animación y promoción de lectura y escritura, los cuales planeaba y ejecutaba teniendo en cuenta los diferentes grupos desde los grados de preescolar hasta undécimo; para ello utilizó diversas estrategias tales como la lectura de cuentos en voz alta para los más pequeños, lectura compartida para los estudiantes de ciclo dos en adelante, lectura de imágenes, cine foros y disco foros para los estudiantes de bachillerato. Algunas herramientas utilizadas para el desarrollo de estas actividades estaban mediadas por el uso de las TIC, exposiciones de arte y encuentros con autor, en donde los estudiantes podían apreciar otras formas de leer el mundo y entenderlo. La lectura y la escritura durante este tiempo se convirtieron entonces para la docente en elemento central de su labor, al tratarse de un agente pedagógico individual y colectivo, que permitía a los estudiantes sumergirse en la literatura y otros contenidos asociados, conduciendo al desarrollo y exploración de la imaginación, creatividad e intereses tanto académicos como culturales, al tiempo que propiciaba el desarrollo de autonomía y deseo a la hora de leer y escribir.

En el año 2016 ingresa a la Secretaría de Educación Distrital (SED), desempeñando el cargo de docente preescolar en el grado transición. Para el año 2017 se presenta a la convocatoria de formación avanzada para docentes del distrito y fue aceptada en la Universidad de La Sabana para realizar una Maestría en Pedagogía; actividad académica en que la docente investigadora logra iniciar una práctica reflexiva y un abordaje académico de su quehacer; lo que la conduce de manera progresiva a

transformar sus concepciones acerca de su rol como docente, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia indudablemente ha permeado su práctica de enseñanza conduciéndola hacia un proceso de transformación, sustentado en la necesidad de mejorar la calidad educativa para que redunde en mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes.

Capítulo II

Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza

Este informe de investigación corresponde a un proyecto ejecutado en el colegio Kimy Pernía Domicó, institución de carácter oficial con una única sede ubicada en la localidad 7ª de Bosa, en la UPZ 87 Vereda de San Bernardino en el barrio Potreritos.

El colegio cuenta con 3300 estudiantes organizados en dos jornadas (mañana y tarde) y trabaja con los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria, distribuidos en cinco ciclos así: preescolar, 1º y 2º en primer ciclo, 3º y 4º en segundo ciclo, 5º y 6º en tercer ciclo, 7º, 8º y 9º en cuarto ciclo y 10º y 11º en quinto ciclo. También trabaja con el programa de media fortalecida que tiene un carácter ambiental y el proyecto de jornada extendida con énfasis en artes y en actividad física.

La población que integra esta institución educativa está conformada por familias tradicionales de la localidad y otras llegadas por fenómenos de desplazamiento, etnias afrodescendientes e indígenas y actualmente migrantes venezolanos.

La planta docente cuenta con un Rector, tres coordinadores académicos y tres coordinadores de convivencia, cuatro orientadores, ciento diez profesores y cinco administrativos, pese a que el 70% de este personal es de planta; es decir que tiene un contrato indefinido, y el otro 30 % es provisional, constantemente está rotando, debido a la solicitud de traslado por motivos de salud; ya que el colegio se encuentra ubicado en una zona en donde existe un alto grado de contaminación ambiental a causa de la quema de llantas y cable para la obtención de alambre y cobre, cuya venta es utilizada como ingreso económico de algunos de los habitantes de esta comunidad. Lo anterior unido a la contaminación del río Tunjuelito, a la cría de cerdos en condiciones no aptas y la existencia de muchos roedores y vectores, generan problemas de salud entre los habitantes del sector y quienes allí laboran.

Pese a estas condiciones, el ambiente laboral que emerge al interior de la institución genera un sentido de pertenencia y un compromiso con la comunidad respecto a la labor educativa. En este sentido, las relaciones interpersonales que se gestan en el colegio están basadas en el respeto, el reconocimiento, y la motivación hacia el desarrollo personal y profesional, por parte de docentes, directivos y administrativos; así mismo la relación entre docentes y estudiantes está mediada por el respeto y la solidaridad.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio lleva por nombre: “Educación en valores e identidad para aprendizajes productivos” y se encuentra en un proceso de revisión y construcción, asesorado por la Universidad de La Salle en una dinámica que

genera espacios de diálogo para llegar a acuerdos respecto al modelo pedagógico que oriente las prácticas de enseñanza.

Filosofía, visión y misión institucional:

El Colegio Kimy Pernía Domicó IED a partir de una concepción del hombre como ser social e individual con múltiples potencialidades y que inscribe su cotidianidad en una sociedad en continuo cambio, orienta su tarea educativa hacia la formación en valores mediante la convivencia diaria en la preocupación por la cultura, la ciencia y los progresos sociales. Así, se entiende el acto educativo como un espacio de socialización, enriquecimiento y crecimiento individual y colectivo.

La institución tiene como misión la formación integral de niños, niñas y jóvenes, acorde con los fines de la educación, en el marco de las prácticas de la sana convivencia, principios y valores académicos, culturales, deportivos, morales y éticos, convirtiendo la escuela en un espacio para la construcción del proyecto de vida individual con sentido social a partir de la propuesta de formar ciudadanos comprometidos con el medio ambiente en contexto entre rural y urbano.

Su PEI indica que para el presente año se reconocería como una “institución líder en la localidad con estándares altos de calidad, generadora de cambios comunitarios mediante propuestas pedagógicas acordes a los retos y exigencias que demanda el nuevo milenio; contando con talento humano bien calificado y comprometido para entregar a la sociedad jóvenes con una formación que les permita ser competentes para enfrentar y resolver dificultades de su cotidianidad” (2014, p. 12).

En vista de que no se tiene un modelo pedagógico, se puede decir que cada docente por el momento es autónomo frente a su forma de enseñar, que al mismo tiempo tiene que ver con su forma de concebir el aprendizaje; no obstante cabe resaltar que el modelo que más se ajusta a la mayoría de docentes es el constructivista; ya que se tiene la concepción de que el estudiante construye su conocimiento a partir de sus saberes previos, interactuando con su entorno, lo cual resulta significativo al hallarle sentido y aplicabilidad en su vida cotidiana.

Con relación a lo anterior, Popkewitz (1998) (citado en Cubero, 2005) ratifica “El constructivismo es, en definitiva, una propuesta en la que se concibe el conocimiento como algo provisional, que contempla múltiples construcciones y se forma a través de las negociaciones dentro de los límites de una comunidad” (p.45).

En cuanto a las dinámicas entre los docentes, es relevante mencionar que se cuenta con los espacios para las reuniones de área correspondientes a los grados de secundaria, sin embargo para la primaria y el preescolar se realiza una reunión conjunta de una hora semanal, en donde principalmente se tratan temas de carácter logístico y concernientes al desarrollo del calendario académico, sin abordar de manera específica discusiones pedagógicas que generalmente quedan relegadas a las comisiones de evaluación y promoción en las que se asocian principalmente con el rendimiento académico, de esta manera el preescolar carece de espacios en los que las docentes

puedan interactuar de manera formal en asuntos pedagógicos; lo que deja en evidencia un trabajo individualizado y una falta de comunicación que favorezca la unificación de propósitos, criterios y metodologías que beneficien el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes.

La infraestructura del Colegio Kimy Pernía Domicó comprende diversos espacios para la recreación, el disfrute, el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, contiene 36 aulas académicas, 6 de las cuales están asignadas al área de preescolar. Cuenta con el servicio de comedor escolar, servicio de rutas escolares, contiene salón de espejos adecuado para el teatro y la danza, biblioteca, ludoteca, zonas verdes, canchas de fútbol y baloncesto, miniparque infantil. De igual manera, las aulas de preescolar están dotadas de un mobiliario acorde a la edad y estatura de los estudiantes, en su mayoría los espacios de la institución son amplios e iluminados. Cada uno de estos espacios y servicios es aprovechado para fortalecer y promover el desarrollo integral de los estudiantes, así como de garantizar sus derechos. (Ver figura 1).



https://www.google.com.co/search?q=colegio+kimy+pernia+domico&tbm=isch&ved=2ahUKEwj_7-



Figura 1. Infraestructura Colegio Kimy Pernía Domicó IED

La docente investigadora labora en la jornada de la tarde con el curso transición 01. Pertenecen a este grupo 25 estudiantes que oscilan entre los cinco y seis años, 17 de ellos son niños y ocho son niñas. Los estudiantes junto con sus familias hacen parte de una población flotante; ya que provienen de diferentes lugares del país (Chocó, Valle del Cauca, Bucaramanga y Boyacá entre otros), incluso algunos integrantes provienen de Venezuela; unos, víctimas de conflicto armado desplazados por la violencia y otros en busca de mejores oportunidades de trabajo. Esta condición hace que la permanencia de los estudiantes en el colegio no sea constante, pues las familias cambian de residencia de manera continua.

Esta comunidad pertenece a los niveles socioeconómicos uno y dos. Se observan dificultades sociales como pandillas, consumo de sustancias psicoactivas, violencia

intrafamiliar, pobreza y desnutrición entre otros. Estas situaciones se han hecho evidentes a través de los espacios de socialización en los diversos encuentros pedagógicos entre docentes y directivos en los que se comentan casos o situaciones que se presentan en esta comunidad.

Muchos de estos estudiantes provienen de familias extensas, monoparentales o reconstituidas. Es muy común que debido a las dinámicas laborales como el reciclaje, la cría de animales para la venta (cerdos, gallinas, conejos), ocupación en actividades de servicios generales, ventas ambulantes y vigilancia, los niños permanezcan gran parte del día solos o bajo el cuidado de sus abuelos o vecinos; lo que afecta drásticamente las pautas de crianza, la formación de hábitos y la ocurrencia de experiencias familiares significativas, que favorezcan la interiorización de principios de convivencia, de comunicación y afectividad, lo cual influye en el desarrollo personal y académico afectando aspectos como la autonomía, la capacidad de resolver problemas, de expresar sentimientos, emociones e ideas. De igual manera cabe resaltar que un alto porcentaje de los padres de familia presenta un nivel educativo básico, mientras que otros manifiestan nunca haber sido escolarizados. Esta información es obtenida a través de la ficha de actualización de datos que solicita la institución a los padres de familia a principio de año (Ver documento complementario 1 en anexos)

Al considerar estas condiciones, la docente corrobora la importancia del contexto en el que se desarrollan los estudiantes a partir de las afirmaciones de Del Valle (2003) quien indica que “el primer referente del niño es la familia, que incide de manera decisiva en la formación de sus sentimientos, actitudes y valores” (p.34). De igual manera este autor asevera que la familia “constituye un contexto de aprendizaje, es una realidad holística. Esta institución y la eficacia de su formación varía según el número de miembros, edades, sexos, condicionamientos en general” (p.35).

Por otra parte, Torrado 2001 (citado en Flórez y Torrado, 2013) manifiesta que:

Muchos niños de nuestro país han tenido que crecer en situaciones de desplazamiento, de violencia intrafamiliar y de pobreza. Esto afecta su acceso a la lectura, la escritura y la lengua oral, ya que estos son procesos de construcción y negociación generados a partir de las relaciones. Estas dinámicas de conflicto irrumpen estas relaciones y vínculos y terminan afectando las oportunidades de los infantes. (p.21)

A la luz de la teoría, y dadas las condiciones expuestas, la docente investigadora reconoce la diversidad en su grupo de estudiantes, respecto a sus saberes previos, ritmos de aprendizaje, carencias afectivas, entre otros y busca mejorar sus prácticas de enseñanza con el fin de transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. Para esta investigación específicamente, resulta relevante el tema de la comunicación efectiva en el aula, como elemento que contribuye al desarrollo del pensamiento, al desarrollo social, y por ende al desarrollo de habilidades en los niños y niñas para expresar ideas, sentimientos y necesidades; dado que se observa que el comportamiento de los estudiantes en el aula, en la mayoría de los casos, es tímido, disperso y poco participativo a la hora de exponer ideas y pensamientos. Por lo anterior, al inicio de los estudios de

maestría la docente se vinculó en el énfasis de desarrollo del pensamiento lógico verbal, en tanto este se relaciona con el desarrollo de habilidades del pensamiento que conducen a dar respuesta a interrogantes, problemas y/o situaciones diversas para entender el entorno e interactuar de manera coherente en el mismo.

Capítulo III

Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

La profesión docente es preponderante en la labor social. En ella se depositan grandes expectativas respecto a la formación de seres humanos con valores y competencias que les permitan transformar su entorno; sin embargo, esta visión se ha visto un poco desdibujada, debido a que las acciones de algunos docentes están dirigidas mayormente hacia lo pragmático y el abordaje de contenidos, dejando muchas veces de lado la importancia de formar en el pensamiento crítico y reflexivo lo mismo que los aprendizajes que formen para la vida.

Es fundamental reconocer la importancia de realizar procesos reflexivos ante las prácticas de enseñanza como parte de una dinámica formativa, que le brinda al docente la oportunidad de confrontarse ante el rol que desempeña frente al compromiso social que tiene en la formación de sujetos competentes y autónomos. La formación del docente es entonces un elemento esencial que conduce a la transformación de esquemas y concepciones de enseñanza- aprendizaje, mediados por la autoevaluación y reflexión sobre sus prácticas, en aras de mejorar la calidad educativa y el desempeño ante sus estudiantes.

Para este caso particular, la docente investigadora analizó en primer lugar su práctica de enseñanza al inicio de sus estudios de maestría. Esta se caracterizaba por concebir el acto educativo desde un enfoque tradicional en donde el estudiante se ve carente de saberes y por tanto el rol del docente es “llenarle de conocimientos”, por lo que la actitud de los niños y niñas era pasiva, limitada a escuchar al profesor, tal como lo refiere Kaplún (1998) asegurando que este tipo de comunicación es un monólogo; ya que el docente es quien habla y el estudiante escucha, el docente es quien escoge los contenidos y los estudiantes lo reciben, tornándose así en una comunicación vertical y autoritaria. A continuación, se mencionan algunas de las formas de trabajo en cada una de las acciones constitutivas de la práctica.

3.1. Acciones de Planeación

Las planeaciones surgían sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, sin llevar ningún registro o formato que guiara un orden secuencial, lógico, pertinente y consciente de las actividades a desarrollar, por el contrario, esta acción de planeación estaba limitada a determinar un tema, las actividades a realizar y los recursos a utilizar.

En este sentido, se puede evidenciar que la docente no tenía en cuenta ningún marco referencial de ley que orientara sus planeaciones, únicamente se guiaba por una secuencia de contenidos registrado en el documento “las 40 semanas”, el cual es un instrumento que el establecimiento educativo institucionalizó como parte de la malla curricular en el que se registra y distribuye en cada una de las semanas del año lectivo los contenidos a desarrollar. (Ver Documento complementario 2 en anexos).

En este orden de ideas, el ejercicio de planeación se veía condicionado a una lista de contenidos a desarrollar, muchos de ellos fuera de contexto, convirtiéndose en temas abordados de manera superficial, que no propiciaban de manera significativa, sistemática y secuencial, espacios de aprendizaje ni generaban un pensamiento reflexivo lo mismo que comprensiones que permitieran transformar el entorno y fortalecer el conocimiento, de tal manera que se priorizaban los contenidos más que los procesos de aprendizaje, por consiguiente, las prácticas de enseñanza realizadas eran prácticas sucedáneas como lo afirman Brown, Collins y Duguid (1989) (citados en Díaz y Hernández, 2002) “la escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en franca contradicción con la vida real” (p.17).

En la medida del avance de la formación en maestría, gracias a las reflexiones suscitadas en los seminarios, las concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la docente investigadora fueron cambiando de manera gradual, de tal manera que comenzó a comprender la importancia de registrar su planeación, de tener en cuenta otros elementos como: los objetivos tanto generales como específicos, las estrategias, la definición de las actividades, los momentos dentro del desarrollo de la clase y el tiempo entre otros que facilitan la reflexión sobre la práctica y por tanto inciden en el proceso de enseñanza. (Ver documento complementario tres en anexos).

3.2. Acciones de Implementación

Un ejemplo de estas prácticas sucedáneas a las mencionadas anteriormente, se evidencia en el desarrollo de actividades como: planas en el cuaderno, transcripciones del tablero, el reconocimiento de vocales y consonantes en forma individual recortándolas, pegándolas y decorándolas; es decir prácticas pedagógicas tradicionales sin sentido comunicativo ni social, lo cual ratifica que la docente centraba su atención en la calidad de las grafías, en su correcta orientación, en el manejo del renglón y si se aproximaba o no el estudiante a la escritura alfabética, deletreo de palabras o lectura silábica, aislada de un significado para el niño, dejando de lado el fortalecimiento de habilidades para desarrollar procesos del pensamiento lógico verbal, acompañado además de juicios negativos que generaban sentimientos de angustia, temor y desmotivación por aprender en los niños, tales como: “por estar hablando es que no aprendes”, “esa letra está muy grande y fea”, “borra y vuelve a comenzar”(Ver Figura 2 en anexos).

Estos elementos en los que la docente centraba su atención corresponden a lo que llama Ferreiro (2006) “aspectos figurativos de lo escrito” presentes en múltiples y

variadas actividades cuya incidencia y alcances pedagógicos no se evaluaban; ya que se pensaba que la evaluación era sólo un asunto a trabajar al final del periodo, más como una actividad complementaria y casi que administrativa. Este énfasis en dichos aspectos y en los contenidos tampoco estaban bien enfocados; ya que no tenía claridad respecto a los objetivos de enseñanza, es decir, no tenía determinadas las búsquedas pedagógicas, lo que esperaba que sus estudiantes supieran hacer con aquellos temas o contenidos que “enseñaba”; por tanto, el aprendizaje de los niños se reducía a un conocimiento ritual que según Perkins (1992) se refiere a “actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión” (p.50).

Por otra parte, la docente limitaba su mediación pedagógica a una breve explicación general sobre cómo desarrollar las guías propuestas, dando instrucciones como por ejemplo: “en el primer cuadro escriban lo que dice en el tablero: así fueron mis vacaciones y en el segundo cuadro dibujen lo que hicieron en vacaciones y luego colorean”; previo a dicha actividad la docente realizaba un ejercicio en el que indagaba qué hicieron los niños en sus vacaciones, sin embargo, este no conducía al desarrollo de ninguna habilidad y/o competencia en los estudiantes ya que únicamente se preguntaba ¿A dónde fuiste?, ¿Con quién fuiste?, ¿La pasaste rico?

De esta manera, consideraba que había promovido la participación entre todos sus estudiantes pues habían logrado compartir con sus compañeros su experiencia y que posteriormente “fortalecerían” sus procesos de lectura y escritura gracias al ejercicio de transcripción; considerando también que desarrollarían su creatividad y habilidades motoras finas, mediante el ejercicio del dibujo y coloreado. Cabe anotar que durante este espacio en el que los estudiantes ejecutaban la actividad propuesta, la docente no realizaba ninguna clase de monitoreo o práctica de retroalimentación; sino que por el contrario “aprovechaba el tiempo” para enviar tareas en los cuadernos o enviar notas.

Es de destacar que, la relación de la docente con sus estudiantes era un poco distante, carecía de expresiones afectivas y/o manifestaciones que contribuyeran a la formación de un ambiente relacional agradable, tranquilo y pertinente para el aprendizaje de sus estudiantes, acorde al desarrollo de la dimensión socio-afectiva contemplado en las mallas curriculares del MEN; por el contrario, sus acciones y actitudes demostraban la necesidad de mantener el control y la “disciplina” a través de expresiones como ¡Silencio, cada uno trabajando solito en su cuaderno!, “¿por qué está fuera de su puesto?”, “ el que no haga el trabajo bien, no sale a descanso”, esto mencionado con un tono de voz un poco fuerte y amenazante, ya que consideraba que el exigir un trabajo bien hecho, acompañado del silencio como método de concentración era un procedimiento que favorecía el aprendizaje.

Esta clase de acciones, evidencian que la comunicación con sus estudiantes era vertical; siendo ella quien hablaba, opinaba, decidía, sin tener en cuenta la voz de sus estudiantes o sus saberes previos y por tanto no se gestaba un diálogo que permitiera conocer lo que pensaban los niños, cuáles eran sus intereses, sus necesidades, sus concepciones entre otros. Dichas prácticas permitían ver que los estudiantes desarrollaban aprendizajes mecánicos y repetitivos por ejemplo escribir los números, el

abecedario, algunos conceptos etc., sin embargo, no eran aprendizajes significativos y mucho menos se llegaba a comprensiones.

3.3. Acciones de evaluación

Al inicio de la maestría la docente no evaluaba el trabajo que realizaban los estudiantes en clase asumiendo que la actividad per sé conduciría a lograr aprendizajes. De igual manera lo hacía por que consideraba que la evaluación se debía realizar únicamente al finalizar el periodo académico (para este caso particular cada tres meses) y cumplir así con las disposiciones institucionales.

El instrumento de evaluación utilizado, eran guías diseñadas por la misma docente que, por lo general, se desarrollaban de forma individual y con instrucciones como: marcar o colorear imágenes de acuerdo a los contenidos vistos, completar o escribir las palabras correctas también sobre imágenes, etc. Estas ejecuciones determinarían el avance en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por tanto, la evaluación tenía como único objetivo verificar si el estudiante “sabía o no” determinados temas, si los había “aprendido” para de esta manera asignarle una nota al final del periodo, no obstante, los “aprendizajes” que alcanzaban los estudiantes eran de carácter mecánico, memorístico y poco significativo. (Ver Figura 3 en anexos).

De igual manera, la docente no se autoevaluaba, no reflexionaba frente a su práctica de enseñanza y tampoco realizaba un ejercicio de retroalimentación durante el desarrollo de sus clases

Capítulo IV

Descripción de la investigación

La presente investigación está centrada en la necesidad de profundizar en la práctica de enseñanza de una docente de educación preescolar con la idea de analizarla desde una perspectiva pedagógica que contribuya a la creación de conocimiento en torno al ámbito de la formación en primera infancia.

Mediante la observación de sus experiencias de aula la docente investigadora identifica en sus estudiantes de transición de la Institución educativa Kimy Pernía Domicò, dificultades para expresar de forma oral ideas, pensamientos y saberes previos, lo que dificulta el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje más activo, participativo y contextualizado. Asociado a esta situación, percibe que la relación con sus estudiantes, aunque es respetuosa, contiene elementos tácitos que la hacen distante, autoritaria y posiblemente excluyente respecto a la construcción de conocimiento en el aula, actitudes que encierran concepciones respecto al ejercicio educativo y que de una u otra manera han incidido en las limitaciones de expresión oral de los niños. Teniendo en cuenta este escenario surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué aspectos de la práctica de enseñanza se deben transformar para fortalecer el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de grado transición del Colegio Kimy Pernía Domicó?

En consecuencia, se plantearon los siguientes objetivos:

4.1. Objetivo general

Analizar cómo la transformación de la práctica de enseñanza incide en el desarrollo de habilidades comunicativas orales en los estudiantes de grado transición del Colegio Kimy Pernía Domicó.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar las características de la práctica del docente preescolar para determinar qué modificaciones debe realizar en sus acciones constitutivas.
- Analizar los avances en el desarrollo de habilidades comunicativas orales de los estudiantes a partir de la reestructuración de la práctica de enseñanza.
- Evidenciar qué cambios se dieron en las prácticas de enseñanza a partir de los ciclos de reflexión desarrollados.

Este informe corresponde a una investigación cualitativa, se presenta dentro del marco de la investigación-acción educativa, con un alcance descriptivo e interpretativo, enriquecido con el trabajo colaborativo propuesto desde la *Lesson Study* (LS) con un carácter cíclico entre la acción y la reflexión. (Tabla 1)

Tabla 1. Metodología de la investigación

Enfoque	Diseño	Alcance	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos de recolección de datos
Cualitativo	Investigación – acción	Descriptivo Interpretativo	Observación directa y participante Análisis documental	Grabaciones de video Registros fotográficos Planeaciones Escaleras de retroalimentación

Fuente: Elaboración propia

Se considera una investigación de carácter cualitativo, dado que en el proceso de explorar y analizar la práctica de enseñanza emergen datos importantes, que una vez valorados y reflexionados fundan diferentes hipótesis desde la perspectiva de la docente investigadora, que posteriormente han de ser contrastadas a la luz de la teoría, para luego decantar en información confiable y válida, dando paso a la producción de un

conocimiento que contribuye a una mejor comprensión y ejercicio de la docencia. Al respecto autores como Hernández, Fernández y Baptista señalan que el:

Enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (2014, p.9)

Asimismo, estos autores refieren que “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general”. (p.8). Al respecto Martínez indica que “la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva”. (2011, p.12).

A continuación, se exponen algunas características de la investigación cualitativa expuestas por Cerda (1993): Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico de datos; utiliza criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad como forma de hacer creíbles los resultados de un estudio; utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia); utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos; centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas.

El proceso de la investigación cualitativa aborda entonces esa interpretación subjetiva, que surge a partir de la interacción dinámica e intencionada en un contexto específico a través del tiempo y que aspira llegar a comprender las situaciones o experiencias en una realidad determinada.

Este estudio forma parte de procesos de investigación-acción, ya que la docente investigadora tiene el propósito de observar, analizar, comprender y transformar su práctica de enseñanza con el objetivo de contribuir al mejoramiento de una situación o fenómeno social observado en su aula de clase, que se relaciona con la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación oral en sus estudiantes para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación-acción para Kemmis (citado por Latorre 2003) es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p.24)

De la misma manera Elliot (citado por Latorre 2003) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. (p.24). En el mismo sentido Lomax (citado por Latorre 2003) la define como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. (p.24)

En esta misma línea, expresa Sandín (2003)

La finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. (p. 31)

En este orden de ideas, cabe resaltar entonces que la labor docente exige una revisión crítica de su quehacer profesional en donde se tienen en cuenta aspectos como: manejo de áreas disciplinares, planeaciones colaborativas y estructuradas, estrategias puestas en escena, intercambio dialógico entre docente-estudiante; con el fin no solo de generar conocimiento, sino de comprender mejor la realidad, las acciones específicas de su práctica de enseñanza y de esta manera generar transformaciones significativas en doble vía; es decir, tanto en los estudiantes como en la docente, siendo la docente sujeto y objeto de estudio, investigadora de su propia práctica, la cual indaga, analiza a la luz de evidencias obtenidas de los datos, del trabajo colaborativo de sus pares, para el caso de este estudio, desde la metodología de la (LS) y de los postulados de diversos teóricos, para finalmente contribuir al conocimiento pedagógico, en este caso particular, sobre la formación en primera infancia.

Las características más destacadas de la investigación- acción según Kemmis y Mac Taggart (citados por Latorre 2003, p. 25) son:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registren nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.

Sandín (2003) considera que la investigación- acción “convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación” (p. 41).

Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter cíclico que dinamiza esta investigación, se ha utilizado el ciclo PIER (planificar, implementar, evaluar y reflexionar), como herramienta metodológica, que permite dar cuenta de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y que se sustenta desde el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1989) citado por Latorre (2003) el cual contempla la interrelación entre las cuatro fases anteriormente mencionadas. Según Latorre “cada uno de estos momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción” (p.35).

Dada su importancia en este proceso de investigación, se describe cada una a continuación, teniendo en cuenta que el ciclo PIER con el que se han venido desarrollando los diferentes ciclos de reflexión reemplaza el momento de observación propuesto por Kemmis, por el momento de evaluación.

Planificar

La planeación está estrechamente ligada con la actividad diaria del docente, es un insumo para determinar cómo el maestro debe proceder en el aula anticipándose a las posibles situaciones que se puedan presentar, siguiendo una lógica de trabajo, teniendo en cuenta lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar estableciendo diversas estrategias enmarcadas en el contexto, evidenciando un equilibrio entre las necesidades e intereses tanto de los estudiantes, como del docente. La planeación debe cumplir con las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (Lineamientos Curriculares, Bases Curriculares y los DBA) así como los parámetros institucionales (PEI, Modelo Pedagógico, Malla Curricular) debe ser clara, flexible y al tiempo estar articulada con la evaluación.

Una de las razones que argumenta la importancia de la planeación como acción constitutiva de la práctica pedagógica es: la enseñanza es una actividad intencional con finalidad. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o modificadas intencionalmente.

Siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual estos factores concurren. (Feldman, 2010, p.41)

En la planeación se deben tener en cuenta algunos componentes principales que se describen a continuación.

Debe estar claramente definida la intención del desarrollo de esa planeación en términos de propósitos, como lo que el docente pretende hacer y en términos de objetivos como lo que los estudiantes serán capaces de hacer al finalizar, para esto, se deben tener claros los contenidos y procesos a fortalecer, dando una organización y secuenciación. Se deben establecer las estrategias y actividades que se utilizarán durante el desarrollo de la clase; ya que, al estar organizadas con anticipación le permitirán al docente prever diferentes situaciones que se puedan presentar, organizar de forma eficiente los materiales y tiempos para el desarrollo de las experiencias, garantizando que todas las actividades y experiencias que se lleven a cabo tengan relevancia en la construcción de aprendizajes, permitiendo a su vez al docente realizar reflexiones acerca de la pertinencia o no del uso de ciertas estrategias, para la mejora continua de la práctica de enseñanza (Feldman, 2010).

Implementar

En cuanto a la implementación o gestión de aula es preciso mencionar que esta acción que realiza el docente es aquella en la cual se pone en práctica todo lo planeado con anterioridad poniendo en escena las dinámicas, didácticas, procedimientos y métodos establecidos y actuando conforme a estas; teniendo presente a los estudiantes, sus procesos, sus estilos de aprendizaje, la mediación e interacción de los estudiantes y el saber qué se va a enseñar enmarcados en una intención pedagógica; generando ambientes y situaciones propicias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo intelectual, comunicativo, físico, social y artístico de los estudiantes de una manera integral.

Al respecto, Bruning, Schraw y Ronning (citados en Serrano, Parra y Pons, 2008) afirman que:

Las interacciones sociales- de cualquier tipo y más las que proceden de una situación de interactividad- son importantes en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y tienen mayores probabilidades de generar un aula reflexiva donde se estimule la construcción del conocimiento y el desarrollo metacognitivo. (p.697)

Evaluar

La evaluación es un aspecto fundamental que hace parte de todas las acciones de enseñanza, y tiene unos propósitos establecidos. En muchas ocasiones la evaluación es usada por los docentes con propósitos muy diferentes y suele ser sancionatoria, autoritaria, y empleada como medio de persuasión de algunas conductas en el aula de clase (Feldman, 2010).

Es necesario entender la evaluación como un ejercicio de reflexión sobre los procesos y logros de los estudiantes, que debe ser continua, ya que ayudará a determinar los avances y posibles dificultades y de esta manera establecer otras estrategias que

permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Castaño (citado en Serie de investigación del IDEP, 2007) refiere que:

Las prácticas evaluativas ayudan a configurar las interacciones entre maestro-alumnos y alumnos- alumnos. Hay uno que evalúa y otro que es evaluado. Estos dos roles pueden extremarse al punto de hacerlos dos polos antagónicos o relativizarse introduciendo formas más dialógicas, en las que el evaluado tenga voz y su papel tienda más hacia el ejercicio de una verdadera autonomía. (p.24)

De esta manera es como se ven reflejados la coevaluación y la autoevaluación, en medio de una relación horizontal que permita al estudiante de manera voluntaria observarse a sí mismo y observar a sus pares desde una mirada crítica frente a su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Castaño (citado en Serie de investigación del IDEP, 2007) también resalta cinco ámbitos que se deben tener en cuenta para comprender los objetivos de la evaluación en el aula, estos son: las comprensiones de los estudiantes, la práctica pedagógica, la organización social del aula, la planeación y el proceso de evaluación mismo. Así mismo, menciona que:

La evaluación de aula debe ofrecer información a los profesores, a los estudiantes, e incluso a los padres de familia para recuperar los procesos didácticos que realmente se desarrollan, analizarlos a la luz de lo planeado y de las nuevas comprensiones que se obtienen como fruto de las experiencias vividas, y valorar si resultan adecuados para promover los cambios que se buscan. (p.31)

De igual modo, Álvarez considera que “la evaluación debe constituir una oportunidad real de demostrar lo que los sujetos saben y cómo lo saben. Sólo así el profesor podrá detectar la consistencia del saber adquirido y la solidez sobre la que va construyendo su conocimiento” (2001, p.76).

En este sentido, la evaluación se considera como un proceso de carácter formativo, con una valoración continua en la que se brinda una retroalimentación clara y oportuna a los estudiantes, con el propósito de reconocer y valorar su proceso de aprendizaje y conducirlo a despejar dudas y a desarrollar cada vez mayores comprensiones.

Reflexionar

Una vez realizada la evaluación de manera individual y en conjunto con la participación de pares académicos, se da paso a la última etapa de un ciclo que busca analizar, de forma detallada, los procesos observados, las evidencias, la información recolectada y los logros obtenidos. El resultado de este análisis y sus conclusiones permite establecer acciones de mejora y proyectar nuevos ciclos PIER.

Esta acción resulta de especial importancia en el aula, en tanto que “el profesor (...) reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción” (Perrenoud, 2004, p.35).

De la misma manera Zabala (2002) (citado en García, Loredo y Carranza, 2008) afirma que “es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p.4). Esto quiere decir que se debe hacer análisis de la planeación, la intervención y la evaluación como procesos inherentes a la acción docente.

Por lo tanto, los espacios de interacción docente hacen parte de los ámbitos para la observación y análisis de resultados de las prácticas de enseñanza, trayendo como consecuencia ajustes a los procesos pedagógicos y transformación en el quehacer del docente.

4.3. Alcance de la investigación

Teniendo en cuenta que la investigación realizada es de tipo cualitativo, la docente investigadora busca analizar su práctica de enseñanza y comprender un problema a partir de su intervención en el aula, como objeto y sujeto de investigación, el alcance de la investigación será tanto descriptivo como interpretativo; en el primer caso permitirá recolectar y analizar información para así detallar lo que se investiga.

Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.82)

Así mismo, Aguirre y Jaramillo (2015) aseguran que:

Son las descripciones sencillas y detalladas las que pasan a ser la base de interpretaciones que se soportan en observaciones cuidadosas y que hacen del investigador un ser que no pierde detalle, tanto de lo que acontece en el exterior, como de lo que pasa en su interior (...) la descripción es garantía de la validez del trabajo; esta nos lleva a distinguir un aceptable informe cualitativo de uno inaceptable, o una buena investigación cualitativa de una mala. (p.187)

En cuanto al alcance interpretativo de esta investigación, Martínez (2011) retomando a Heidegger menciona:

“Ser humano es ser interpretativo”; es decir, que la interpretación, más que un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo. (p. 141)

De igual manera, Hernández et al. (2010) consideran la interpretación como una de las características que definen la naturaleza del análisis cualitativo, reconsiderando la individualidad en la perspectiva de cada investigador.

Así pues, es el ejercicio interpretativo sustento de la construcción de conocimiento en tanto permite una comprensión amplia y profunda de lo estudiado para, en coherencia, acercarse a los objetivos de la actividad investigativa.

4.4. Metodología para la recolección de la información

En esta investigación se utilizó como técnica principal de recolección de datos la observación directa y participante, que permitió el desarrollo de habilidades perceptivas y lograr una mirada objetiva de la realidad en forma inmediata y precisa, conduciendo a la docente investigadora a reflexionar sobre la práctica de enseñanza en forma crítica y colaborativa con sus pares académicos (compañeras de estudio, también maestras).

Al respecto, Cerda (1993), plantea que “la observación es la forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas” (p.237). Al mismo tiempo, para este autor

La observación involucra ineludiblemente elementos como el análisis, la síntesis, la percepción y la interpretación. Además, demanda tener una actitud crítica y una postura definida, así mismo este proceso requiere unas pautas referentes a lo que se desea observar, que logren delimitar y seleccionar aquello que es importante de lo insignificante. (Cerda, 1993)

De la misma manera, Lofland (citado en Anguera, 1986) señala que la observación participante “se refiere a la circunstancia de hallarse en o en torno a un marco social en su transcurso con el fin de llevar a cabo un análisis cualitativo de ese marco”. (p. 30)

Así pues, la observación es un proceso intencionado, que se realiza con un objetivo determinado y con carácter selectivo pues permite distinguir aquello en lo que realmente se quiere enfocar.

En este sentido Cerda describe la observación participativa como:

Una modalidad y una estrategia no valorativa de recogida de datos y su objetivo principal es la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales (...) La fórmula que se plantea es muy simple: conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo. No podría ser de otra forma, ya que es muy difícil captar los fenómenos, procesos y diversas instancias de una realidad desde fuera del grupo, y menos aún comprenderla. (1993, p. 244)

Por otra parte, Schensul, Schensul y LeCompte (citados en Kawulich, 2005) consideran la observación participativa como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (p. 2).

No obstante, “la calidad de la observación participante depende de la habilidad del investigador para observar, documentar e interpretar lo que se ha observado” (Kawulich, 2005, p. 9).

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, la observación participativa convoca al docente a involucrarse constantemente con los sujetos observados mediante acciones claras e intencionadas que permitan conocer la realidad de manera objetiva y holística, y de esta manera poder interpretar, comprender y analizar los hallazgos encontrados.

Otra de las técnicas de recolección de datos es el análisis documental, en donde se ha tenido en cuenta el trabajo colaborativo con las pares investigadoras a través del método de investigación *Lesson Study* (LS) propuesto desde el programa de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

La *Lesson Study* es una metodología de investigación japonesa, que propone diseñar, enseñar, observar y analizar mediante un trabajo colaborativo las prácticas del docente, con el propósito de entender cómo afectan el aprendizaje de los estudiantes, en consecuencia, se reflexione al respecto y se transformen dichas prácticas, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Soto y Pérez, 2013).

A partir de la reflexión profunda, crítica, cooperativa y sistemática sobre su rol de educador, los docentes se cuestionan acerca de su forma de proceder en cada una de las acciones constitutivas de la práctica, lo que les conduce a replantear sus concepciones, metodologías y herramientas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011).

Esta metodología de investigación pretende transformar las prácticas de enseñanza mediante lo que sus autores llaman “un modelo a largo plazo de perfeccionamiento continuo” que atiende de manera práctica y reflexiva los momentos que componen el ejercicio docente no solo en lo pragmático, sino en lo relacional; entendiendo, desde un análisis histórico y pedagógico, la existencia de una cultura de la enseñanza enraizada en un conjunto de prácticas, hábitos y concepciones distantes de un proceso educativo dinámico, contextualizado y centrado en los procesos cognitivos y socio afectivos de los estudiantes (Soto y Pérez, 2013).

Se puede decir entonces que, la *Lesson Study* es una metodología de investigación colaborativa que tiene por propósito la profesionalización de la labor docente.

Las etapas o fases que se proponen para introducirse en la metodología de la (LS) son:

- Definir el problema
- Diseñar cooperativamente una “lección experimental”
- Enseñar y observar la lección

- Recoger las evidencias y discutir
- Analizar y revisar la lección
- Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo
- Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia (Soto y Pérez, 2013).

Con respecto a las pares académicas que conforman este grupo, es preciso mencionar que son cuatro docentes Licenciadas en Educación Preescolar, vinculadas a la Secretaría de Educación del Distrito en el área de preescolar en diferentes instituciones educativas y localidades de la ciudad. Dos de ellas centran sus investigaciones en el “Desarrollo del pensamiento lógico verbal” y dos de las docentes en el “Desarrollo del pensamiento lógico matemático”.

Cabe destacar que al inicio del proceso investigativo, de manera intuitiva se hizo un primer acercamiento a la metodología de trabajo colaborativo propuesto desde la (LS) sin contar con un sustento teórico riguroso que orientara el proceso, de esta manera, para el primer ciclo de reflexión se tomaron determinaciones como realizar una sola planeación, utilizar el mismo contenido, las mismas actividades, metodologías y recursos para diseñar la *Lesson* y posteriormente ser implementada por cada docente en su aula de clase, no obstante, tras la retroalimentación recibida en asesoría, el avance en el conocimiento de la metodología, y la reflexión en grupo, atendiendo a la diversidad de los contextos en los que cada docente investigadora se encontraba y la limitante de no poder observar de forma directa la clase de su par investigadora, hubo que hacer algunos ajustes con respecto a la metodología de trabajo colaborativo propuesto desde la (LS); es así como se toma la decisión de que cada una realice la planeación de su clase, teniendo en cuenta el currículo de su institución, los recursos con los que cuenta, así como las necesidades e intereses propios de sus estudiantes.

Para poder realizar un trabajo colaborativo, se optó por hacer el intercambio de las planeaciones entre las pares investigadoras y mediante la rúbrica “Acciones de planeación” propuesta desde el seminario de investigación, se realizaba un ejercicio de valoración desde una mirada crítica y pedagógica, con el fin de retroalimentar y hacer sugerencias, que sirvieran de acuerdo al criterio de cada docente para hacer los ajustes pertinentes en su planeación antes de implementarla. (Ver documento complementario 4 en anexos).

Por otra parte, se acordó grabar en video la clase, para luego intercambiarlo y de igual manera realizar un ejercicio de observación un poco más detallado brindando nuevamente la retroalimentación pertinente y utilizando para ello el protocolo de evaluación colaborativa “Escalera de retroalimentación”, también propuesto desde el seminario de investigación. Este contraste de opiniones y miradas permitía a cada docente investigadora tener un horizonte más amplio, por lo que, considerando los aportes recibidos, reflexionaba sobre ellos y replanteaba sus acciones.

De esta manera, el carácter cooperativo y reflexivo de la metodología (LS) condujo al avance en la comprensión y transformación de las prácticas de enseñanza, así como del saber pedagógico de las docentes investigadoras. (Ver figura 4).

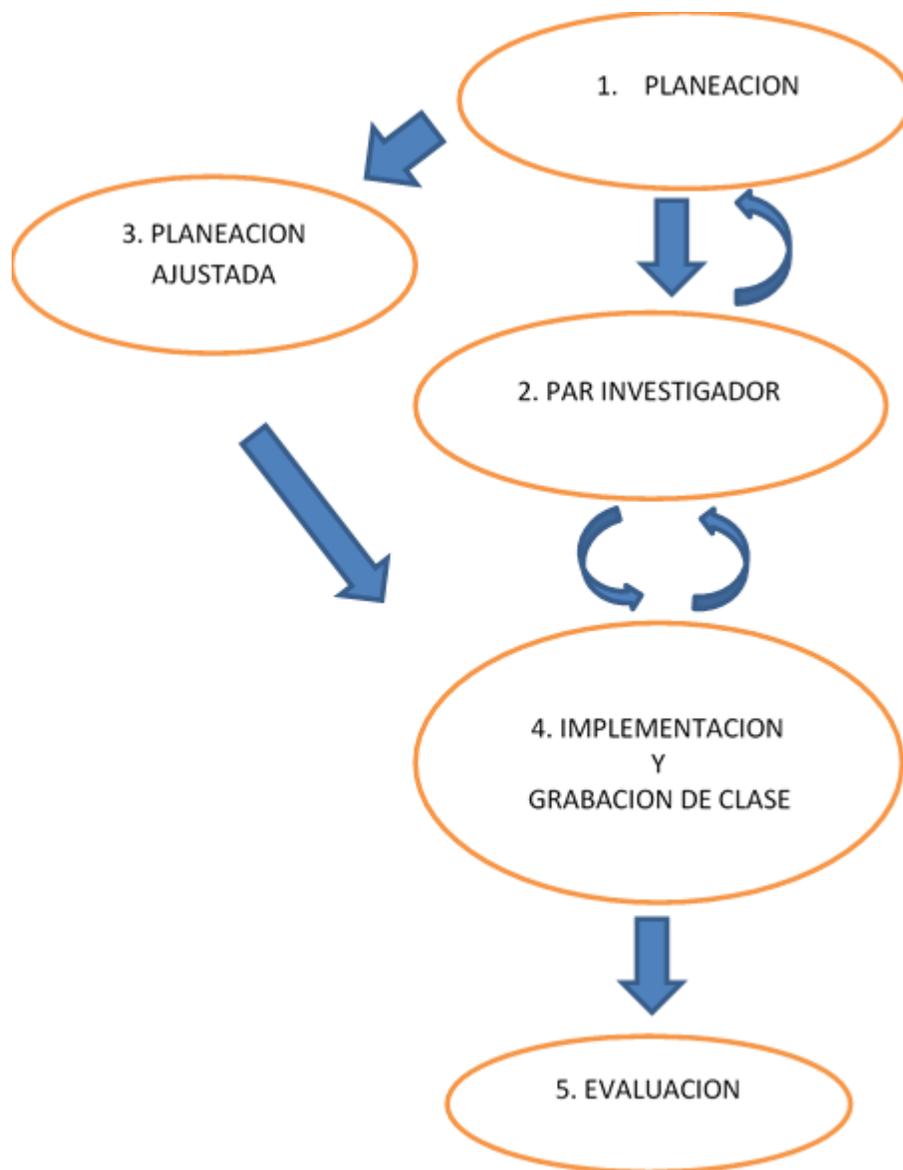


Figura 4. Esquema de trabajo colaborativo de la Lesson Study.

El tiempo dedicado al trabajo con esta metodología de investigación fue aproximadamente de un año y medio, en donde se alcanzaron a realizar y analizar cinco ciclos de reflexión, durante el transcurso de la Maestría en Pedagogía.

En concordancia con este análisis documental realizado desde la (LS) como técnica de recolección de datos, en el documento del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, se manifiesta que:

La documentación no es exclusivamente un proceso individual; el intercambio de reflexiones y su validación con otros es lo que enriquece y genera un saber pedagógico construido socialmente sobre la educación inicial. De manera que es una acción que promueve el intercambio de puntos de vista, el diálogo, la experimentación, la complementariedad y la investigación educativa (Citado por la SED, tomado de Dhalberg, Moss y Pence, 2019, p.154).

4.5. Instrumentos de recolección de datos y su análisis

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación permitieron recopilar información de los ciclos de reflexión realizados por las docentes durante la observación de su práctica de enseñanza. Estos instrumentos fueron:

- Grabaciones de video: se realizaron grabaciones durante las clases. Las transcripciones de las mismas fueron analizadas desde las categorías establecidas.
- Registros fotográficos: se tomaron registros fotográficos de los productos de trabajo realizados por los estudiantes y de algunos episodios de las actividades realizadas.
- Escaleras de retroalimentación: evidencia del trabajo colaborativo y de las observaciones realizadas entre pares, sus sugerencias y preguntas, que aportaron en el proceso de triangulación.
- “Matriz (rejilla) (LS)” de ciclos de reflexión. Que recopila cada fase en el ciclo con los ajustes realizados y permite describir en detalle las actividades implementadas.
- Rubrica de evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza (Acciones de planeación) como punto inicial de reflexión a partir de la mirada crítica de las pares académicas, que aportaron en el proceso de triangulación para dar mayor validez a la investigación.
- Planeaciones: fueron objeto de estudio por parte de la docente investigadora y sus pares académicos. A partir de la revisión de las mismas se brindaron aportes que permitieron mejorar las prácticas de enseñanza a través de cada ciclo PIER.

La técnica utilizada para el análisis de los datos recolectados fue la triangulación de dicha información; este procedimiento permite generar validez, credibilidad, rigurosidad y confianza en la investigación (Hernández et al., 2010). De esta manera, como primera medida los datos obtenidos mediante el instrumento de video, permitieron a la docente investigadora tomar distancia de su práctica en el aula y examinarse desde una mirada crítica, atendiendo intencionalmente aquellas acciones que daban cuenta de aspectos relacionados con la comunicación, es decir el uso del lenguaje, el volumen de voz, sus gestos, su expresión corporal, cómo era la interacción con sus estudiantes, con los recursos que utilizaba y al mismo tiempo identificando cómo respondían los

estudiantes, cuáles eran sus actitudes, sus interacciones entre pares y con la docente, entre otros.

Siendo la docente en este estudio objeto y sujeto de investigación, se determina adoptar la “Matriz (rejilla) (LS)” propuesta desde el seminario de investigación, con el propósito de sistematizar cada experiencia vivida en los ciclos de reflexión, mediante la organización secuencial y analítica de cada una de las acciones constitutivas de la práctica, valiéndose de la descripción fundada en la observación tanto del video de su clase como de la planeación anticipada de la misma, así como de los aspectos evaluativos. Este instrumento permitió resaltar con detalle momentos relevantes en el desarrollo de las experiencias, a través de transcripciones fieles de diálogos entre pares o entre docente estudiante, exponiendo el momento exacto (minuto de grabación) en el que ocurría, teniendo así la posibilidad de volver a analizarlo con detalle.

De igual manera, es preciso destacar que la recopilación de acontecimientos en esta “matriz (rejilla) (LS)” en cada ciclo, permitió identificar recurrencias que posteriormente condujeron a la determinación de las categorías emergentes.

Así mismo, las fotografías de episodios de las clases y de las producciones de los estudiantes permitieron realizar un ejercicio de recordación que conducía a la docente a centrarse inicialmente en las categorías apriorísticas establecidas, identificando e interpretando de manera subjetiva sus acciones y actitudes, así como las de sus estudiantes. Posteriormente se realizó el mismo ejercicio teniendo en cuenta las categorías emergentes.

Por otra parte, los documentos que surgen del trabajo colaborativo propuesto desde la (LS) y que fueron adoptados como fuente de retroalimentación, permitieron a la docente analizar su planeación y la implementación correspondiente desde la mirada crítica de sus pares académicas, para de esta manera reflexionar y realizar los ajustes pertinentes con una intención prospectiva de ir evolucionando en cada ciclo.

Finalmente, cada uno de los datos recolectados que fueron relevantes en la medida en que respondían a las preguntas, los objetivos y los propósitos de esta investigación, fueron contrastados a la luz de la teoría, proporcionando nuevas reflexiones, nuevos conocimientos y nuevas expectativas frente al desarrollo de nuevos ciclos de reflexión, dejando una huella cada vez más profunda en el proceso de transformación en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

4.6. Categorías apriorísticas

Atendiendo a las prácticas de enseñanza como objeto de investigación, enfocadas en las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación) y la necesidad de transformarlas para fortalecer el desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes, se realizó un proceso de reflexión en el que se tuvieron en cuenta las prácticas de enseñanza al inicio de los estudios de la maestría, en donde se logran identificar aspectos importantes en cada una de estas acciones al ser elementos

relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y que en ese momento no se tenían en cuenta.

De esta manera, los propósitos en la *planeación*, las acciones comunicativas en la *implementación* y las concepciones sobre la *evaluación* se configuran como categorías apriorísticas en esta investigación.

El análisis de las planeaciones iniciales, evidencian que no existía un propósito claro respecto a lo que la docente esperaba que aprendieran sus estudiantes, es decir que los temas y las actividades propuestas a desarrollar en el aula no daban cuenta de una intención concreta, ni de unos aprendizajes, conocimientos y/o habilidades adquiridos por los estudiantes, lo cual ratifica una marcada subjetividad e improvisación en sus procesos de enseñanza- aprendizaje

Respecto de la importancia de los propósitos o intencionalidades en la planeación opinan Pérez y Roa (2010) “La calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas empuja definitivamente su desarrollo. De ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras, complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente” (p. 58).

De igual manera, esta docente identificó que al inicio de la maestría las acciones comunicativas en su práctica daban cuenta de una comunicación vertical y unidireccional, en tanto que asumía el “poder” considerando que era el adulto de la clase, quien tenía el conocimiento para transmitirlo, sin dar oportunidad a los estudiantes de expresar dudas u opiniones al respecto, conduciéndoles hacia la pasividad (Mendoza, López y Martos, 1996) por lo que consideró que era necesario transformar dichas acciones y comenzar a escuchar lo que tenían que decir los estudiantes, es decir, migrar hacia la implementación de acciones de comunicación horizontales, que permitieran el diálogo, la manifestación de saberes previos y el uso de un lenguaje adecuado por parte de la docente para favorecer la comprensión.

Así mismo, observó que las manifestaciones no verbales (gestos, miradas, contacto físico) producidas en la interacción maestro - estudiante, demostraban señales de desaprobación, (fruncir el ceño constantemente, abrir exageradamente los ojos, acercarse al estudiante y golpear su mesa con la palma de la mano) con la idea de mantener el control y la disciplina en clase, lo que generaba un ambiente no apropiado para el aprendizaje, lo que se materializaba en la desmotivación o quizás el temor de los estudiantes a desarrollar el trabajo propuesto en clase, participar activamente, expresar sus ideas, sus inquietudes y/o necesidades.

De esta manera, se evidencia que la comunicación tanto verbal como no verbal de la docente en sus prácticas de enseñanza no favorecía el desarrollo de habilidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas con sus pares y con la docente.

Con relación a las situaciones mencionadas, Woolfolk y Galloway (citados en Cuadrado, 1991) corroboran que “para mantener el control de la clase el profesor

manifiesta diferentes tipos de comportamientos, entre otros, el uso del contacto visual, expresiones faciales y acercamiento físico a los alumnos” (p. 86).

En contraste, Cuadrado (1991) acentúa que “los gestos sirven de apoyo verbal e intentan con ellos aumentar la comprensibilidad de los conceptos. Es decir, se convierten en herramientas de comprensión de conceptos, órdenes y transmisión de actitudes” (p.92).

Teniendo en cuenta las afirmaciones de estos autores, la docente investigadora considera necesario reflexionar sobre la concordancia que debe existir entonces entre sus acciones comunicativas tanto verbales como no verbales en los procesos de enseñanza aprendizaje; ya que si bien sus intenciones siempre han estado encaminadas a “enseñar”, de manera inconsciente mediante su comunicación no verbal en el aula, no da a entender lo mismo que quiere decir con sus palabras, o contrariamente, en ocasiones sus palabras no coinciden con lo que sus acciones no verbales expresan; es decir, no hay un equilibrio entre estas formas de expresión a la hora de comunicarse con sus estudiantes, lo cual no sólo afecta las interacciones con ellos, sino también los procesos de enseñanza- aprendizaje, en la medida que genera confusión, pues además de no saber que pensar sobre lo que expresa su maestra, probablemente los niños y niñas evitan interactuar para evadir las reacciones de la docente.

De igual manera, Ajuria (2004) afirma que “Es interesante constatar que a todo estilo de enseñanza verbal le correspondería uno no verbal y que la correlación entre ambos debiera de ser armónica para transmitir el mismo mensaje tanto al nivel consciente como inconsciente” (p.24).

Ahora bien, con respecto a las concepciones de evaluación, la docente advirtió que su gestión en la práctica frente a esta acción constitutiva estaba mediada por sus juicios de valor, al considerar que sus estudiantes no tenían la capacidad de comprender lo que significa una evaluación ya que eran “muy pequeños”, hablando en términos etarios, para realizar este tipo de pruebas; por tanto, la única que realizaba al final del periodo, se efectuaba en razón a la exigencia de colocar una nota que diera cuenta de sus aprendizajes en dicho espacio de tiempo y así poder brindar un informe a los padres de familia del desempeño académico de sus hijos.

Observó también que la técnica utilizada para este fin (contestar una guía) no era objeto de análisis para evidenciar las dificultades que posiblemente estaba presentando el estudiante en su proceso de aprendizaje, sino que simplemente se miraba en ella lo que se esperaba que el estudiante debiera haber aprendido, cuya identificación quedaba determinada por “una x o un chulo”. Además, se buscaba ubicar a los estudiantes lo más distantes posibles el uno del otro para evitar que se copiaran y se exigía un silencio absoluto, con el fin de “suscitar la concentración”. De igual manera, noto que una vez realizada dicha evaluación trimestral y asignada la nota al estudiante, esta quedaba en el olvido, es decir se archivaba y no se volvía a tener en cuenta para ningún otro proceso.

Así pues, al analizar este vínculo que se teje entre la evaluación y la subjetividad de la docente, resulta evidente que sus prácticas evaluativas no poseen una intención

pedagógica en la que busque darle explicación al porqué algunos de sus estudiantes presentan dificultades de aprendizaje y mucho menos reflexionar sobre su práctica con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Teniendo presente lo expuesto por Litwin (2003):

Las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significado potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre el enseñar y el aprender. (p.175)

De acuerdo a este postulado, es imprescindible reconocer la importancia que cobran las prácticas evaluativas, ya que permiten mediar en las interacciones maestro-estudiante- conocimiento, fortaleciendo la comunicación efectiva en los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo cual puede incidir positivamente en el desarrollo de habilidades de oralidad y escucha en los estudiantes, facilitando de forma paralela la visualización de su pensamiento y de esta manera evidenciar sus comprensiones.

4.7. Categorías emergentes

Luego de realizar un ejercicio de análisis y reflexión en los dos primeros ciclos, tomando como base las categorías apriorísticas mencionadas anteriormente, y haciendo uso de la “Matriz (rejilla) *Lesson Study*” como instrumento de recolección y análisis de información; la docente identifica en la interacción con sus estudiantes que, en la mayoría de ellos, aparecen situaciones y actitudes que evidencian introversión y timidez, manifestadas en una baja participación, expresiones cortas, muchas veces monosilábicas, además de manejar una baja intensidad en la voz; de igual manera se hizo evidente una constante falta de atención y escucha durante el desarrollo de las actividades; cabe anotar que dicha rejilla es el resultado de la observación detallada de las clases grabadas en video, lo que permite ver momentos y acciones que en la práctica pueden pasar desapercibidas.

En este sentido, la observación y análisis dio paso a que la docente realizara un ejercicio de retrospectiva, en el que evoca este mismo fenómeno en el histórico de su práctica, lo cual suscita reflexiones centradas en las dificultades presentes en los estudiantes al momento de expresarse de forma oral, lo que dificultaba la comunicación y por tanto la manera en que reconocía los aprendizajes y las comprensiones de los niños.

De esta manera, lo que comenzó de manera intuitiva a analizarse dadas las evidencias encontradas en las prácticas de enseñanza al inicio de la maestría, toman ahora un rumbo más consciente por parte de la docente investigadora y como base de análisis, emerge entonces la categoría “*oralidad y escucha*”, como elemento articulador del proceso de comunicación en doble vía, que facilita las relaciones interpersonales, la comprensión y el aprendizaje en el acto educativo. “Hablar supone realizar una producción del lenguaje, implica la puesta en funcionamiento de unos procesos de tipo

cognitivo, motivacionales y de otra índole que nos permiten mantener un contacto con otras personas” (López y Encabo, 2001. p. 21).

La oralidad es una forma de expresión y comunicación que acompaña los procesos de desarrollo cognitivo y socio afectivo de la gran mayoría de la población infantil. Más allá de la manifestación vocal sonora del lenguaje, la oralidad se construye como un entramado entre imaginación, cognición y socialización, que pone de manifiesto, entre otros procesos, la comprensión y la relación del conocimiento con el contexto en que se desarrolla. Para Vásquez (2011) la oralidad es:

Una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos. (p. 152)

A través de la oralidad se pronuncia el lenguaje que da cuenta de las construcciones culturales y socioafectivas que cruzan el contexto con el propio desarrollo; por tanto, la oralidad permite, entre otros, expresar, manifestar y contribuir a la reproducción y dinamización de la cotidianidad; es decir la realidad.

En este sentido Vernon y Alvarado (2014) plantean que el lenguaje “es una herramienta importante para volverse parte de una comunidad y de una cultura: para apropiarse de las creencias y los valores, las costumbres, los juegos, las historias y los conocimientos”. (p.40)

Por otro lado, Carvajal y Rodríguez (1999)

Conciben el lenguaje como proceso totalizador, en el cual se integran la actividad representativa, interactiva y expresiva del hombre, en el marco de una praxis social y cultural. Se ponen así de manifiesto tres funciones específicas del lenguaje: la cognitiva, la interactiva y la recreativa. (p. 33)

Entonces la oralidad como expresión del lenguaje representa una oportunidad de interacción en la que ocurren momentos socioafectivos junto a aprendizajes que dotan de sentido el contexto; lo que ocurre gracias a la relación estrecha entre oralidad y escucha, pues en esta se producen y recrean sentidos y significados compartidos, lo mismo que se manifiestan saberes, intereses, comprensiones y la pregunta como reflejo de procesos cognitivos. Hablar y escuchar, en el ejercicio educativo, son prácticas que encierran un importante potencial y, dependiendo del enfoque desde el que se asuman, conducen a activar o limitar las posibilidades de aprendizaje y así mismo a desarrollar un particular ambiente de aula.

Las dinámicas de aula tienden a privilegiar la voz del docente y aunque se busca constantemente la participación de los estudiantes, muchas veces esta se transforma en momentos esporádicos que buscan la aprobación del maestro, fenómeno que invita a detenerse en la escucha como elemento constitutivo del ejercicio pedagógico, pues de

esta se deriva la necesidad de pronunciarse como participe activo del proceso de aprendizaje; al respecto Carla Rinaldi citada en Ritchhart, Church y Morrison (2014) sostiene que “la escucha debe ser la base de la relación de aprendizaje que los docentes buscan tener con sus estudiantes”. (p. 10); así mismo, (Ritchhart et al., 2014) refiere que “Escuchar comunica un sentido de respeto e interés por las contribuciones del aprendiz. Cuando esto está presente, los estudiantes están más dispuestos a compartir su pensamiento y a expresar sus ideas”. (p. 10)

Se trata entonces de una escucha en un ejercicio dialógico que genera interés por enunciarse; entre otras cosas porque lo que se dice se transforma en sustento de otros dichos, fusionándose entre ideas, saberes y aprendizajes; entonces escuchar implica una búsqueda por comprender y aprehender la voz del otro, una práctica que no solo es fundamental en el ejercicio docente sino en la interacción entre los mismos estudiantes, es decir en el ambiente de aula; en este sentido Pérez (2009) opina que la escucha es “Una habilidad fundamental para las relaciones humanas: sin escucha, no hay conocimiento del otro, es imposible la empatía. El diálogo, puntual de la convivencia pacífica, se vuelve inútil”. (p.299)

Habla y escucha son habilidades que tienen una profunda relación con el desarrollo cognitivo pues, como se ha mencionado, encierran entre otros la producción de sentidos y significados, de igual manera, se constituyen como base de los procesos comunicativos que permean no solo las prácticas educativas intencionales, sino la producción y reproducción de la cultura y, en este proceso, la adaptación al contexto y su dinamización; en este sentido Littelwood (1992) (citado en Pérez Fernández, 2009) plantea que “La maduración lingüística y comunicativa va interrelacionada con la maduración cognitiva” (p. 299), lo que implica que influyen en los procesos de pensamiento y la manera como estos se ponen de manifiesto.

Aunque para Vygotsky (1962) (citado en Hernández, 1980) las curvas de desarrollo del lenguaje y del pensamiento son independientes y por consiguiente dicha interrelación no existe como determinante una de la otra, plantea en una de sus conclusiones al respecto que “En un momento determinado, estas dos líneas se encuentran, momento en el cual el pensamiento se hace verbal y el habla racional”. (p.78); lo que implica una relación con el desarrollo cognitivo; en una misma dirección, Luria y Yudovich (1973) (citados en Hernández, 1980) plantean que cuando se adquiere el lenguaje ocurre una reorganización de los procesos mentales de los niños, concretamente explican que “La palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción” (p.75) que, entre otros procesos mentales, se vislumbra en la capacidad de abstracción manifiesta mediante el habla como reflejo de la objetivación tanto en el pensamiento como en el sentido comunicativo.

Se justifica entonces detenerse en la oralidad y la escucha en el desarrollo de procesos educativos pues ocasionalmente tienden a subestimarse en tanto se consideran casi que como de desarrollo natural; sin embargo al identificar y analizar su relación con los procesos cognitivos, el objeto pedagógico de su abordaje requiere entenderlos más allá de lo pragmático para considerarlos sustento y escenario de las prácticas educativas,

Hernández (1980) explica en su estudio sobre pensamiento y lenguaje, como Bruner “sugiere que el niño debe ser instruido a través de una instrucción formal en la escuela sobre todo, la cual resulta un elemento muy importante en el desarrollo del lenguaje y, por ende, cognitivo, ya que en ella los niños deben aprender a usar el lenguaje en ausencia de contextos inmediatos” (p. 88).

Lo anterior en términos más actuales se vincula concretamente con los propósitos de la educación formal en el sentido de propiciar la adquisición de habilidades y desarrollar competencias y/o habilidades, para el particular, comunicativas que favorezcan los procesos cognitivos.

Así pues la oralidad y la escucha se configuran como elementos que definen gran parte de las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de las que a su vez se derivan elementos cognitivos y socio afectivos que afectan de manera importante el alcance de los propósitos pedagógicos por tanto, a partir de estos conceptos es posible abstraer elementos de análisis que permitan evidenciar prácticas, situaciones y fenómenos educativos que den cuenta, desde un lente crítico reflexivo, de lo que ocurre realmente en el proceso educativo tanto en la práctica docente como en la relación entre pares y en general el ambiente de aula.

Esto sustenta la relevancia de las categorías emergentes, *oralidad y escucha*, para esta investigación. De igual manera, de acuerdo con los datos obtenidos en ciclos uno y dos se establecen como subcategorías el *manejo de la voz, la calidad expresiva de los estudiantes y la escucha atenta* (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías Generales	Categorías apriorísticas	Categorías emergentes	Subcategorías	Instrumentos
Planeación	Propósitos			Planeación de clase
Implementación	Acciones comunicativas	Oralidad	Manejo de la voz Calidad expresiva Escucha atenta	Grabaciones de clase
Evaluación	Transformación de concepciones	Evaluación formativa y continua		Listas de chequeo, rubricas de autoevaluación,

Uso de instrumentos de evaluación	Producciones de los estudiantes
-----------------------------------	---------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Capítulo V

Ciclos de reflexión

Para este proceso de investigación se realizaron cinco ciclos de reflexión fundamentados en las acciones constitutivas de la práctica (planeación, implementación y evaluación).

5.1. Ciclo de reflexión No. 1

5.1.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la *Lesson Study*

Esta clase o *Lesson* fue diseñada por el grupo de pares académicas, dado que sus énfasis estaban orientados hacia el pensamiento lógico verbal y el pensamiento lógico matemático, se determinó escoger un tema relacionado con cada énfasis basado en lo que se estaba trabajando en ese momento en las aulas, de esta manera se eligieron como temas: la comparación de cantidades, el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia, el uso del lenguaje verbal en situaciones comunicativas, el uso de la expresión gráfica a través del registro de datos en un gráfico de barras, el planteamiento y resolución de problemas, la participación verbal de los estudiantes manifestando sus saberes previos y/o experiencias cotidianas y la producción textual. (Ver documento complementario 5 en anexos).

Con miras a potenciar el desarrollo integral del niño, para el diseño de esta *Lesson* se tuvieron en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en los que se interrelacionan las dimensiones del desarrollo y el aprendizaje se construye de forma articulada.

5.1.2. Descripción de actividades diseñadas y sus propósitos

La actividad propuesta tuvo cinco momentos a saber: En un primer momento se realizó a los estudiantes una serie de preguntas como: ¿Cuál es tu mascota favorita?, ¿Quiénes tienen mascota en casa?, ¿Qué cuidados se deben tener con esta mascota?, ¿En qué se parecen estas mascotas?, ¿En qué se diferencian estas mascotas? El propósito de esta actividad fue motivar la participación de los estudiantes a través de la interacción dialógica para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente la oralidad, enriquecer el vocabulario y favorecer el desarrollo de

habilidades de memoria y asociación para identificar características o cualidades en personas, animales u objetos.

En un segundo momento, de acuerdo a los animales nombrados por los estudiantes, la docente continuó con la elaboración de una gráfica de cinco columnas sobre un pliego de periódico dispuesto en el tablero, escribiendo en la parte inferior de cada columna el nombre de cada una de estas mascotas, posteriormente presentó a sus estudiantes la imagen de cada animal y aleatoriamente escogió a cinco de ellos para que ubicaran esta imagen en la gráfica de acuerdo al nombre escrito al final de cada columna.

Posterior a ello, la docente invitó a que cada estudiante volviera a nombrar su mascota favorita, mientras uno de sus compañeros (escogido al azar) marcaba con una x en la gráfica de acuerdo al animal que se iba nombrando, una vez todos participaron, este estudiante marcó la x frente a su mascota favorita y de acuerdo con el resultado que dio la gráfica la docente les incitó a investigar cuántos animales había de cada clase y para ello, realizó nuevas preguntas como:

¿Cuántos puntos tuvo el perro? y luego les propuso que todos contaran al mismo tiempo, y así se continuó con cada uno de los animales, ¿Qué animal tuvo más puntos?, ¿Qué animal tuvo menos puntos?, ¿Qué animales tuvieron el mismo número de puntos?

El propósito de esta actividad fue desarrollar habilidades lógico matemáticas a través del conteo y la comparación de cantidades.

En un tercer momento, se entregó a cada estudiante una guía que contenía la imagen de cada mascota, para que el estudiante colocara frente a cada una el número de puntos que obtuvo al final del ejercicio, para ello, la docente les indicó que debían observar la gráfica, volver a contar los puntos que tuvo cada mascota y luego en la guía colocar el número correspondiente. El propósito de esta actividad fue favorecer el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, a través del ejercicio de relación número-cantidad. (Ver figura 5 en anexos).

En un cuarto momento, se dispusieron pliegos de papel periódico en el contorno del salón para que cada estudiante utilizando un marcador dibujara a su mascota favorita, escribiera el nombre correspondiente y su propio nombre. El propósito de esta actividad estuvo enfocado en promover el desarrollo de habilidades de expresión gráfica y escrita. (Ver figura 6 en anexos).

En el quinto y último momento se propuso que los estudiantes circularan dentro del aula para apreciar el trabajo de sus compañeros al tiempo que trataban de identificar a quien pertenecía cada dibujo. El propósito de esta actividad estuvo encaminado a generar empatía y lazos afectivos entre los compañeros valorando el trabajo realizado por cada uno.

5.1.3. Planificación de la investigación

Teniendo en cuenta que esta es una investigación cualitativa, se determinó recolectar evidencias y datos como: guías realizadas por los estudiantes, así como sus

producciones gráficas y escritas, interacciones entre pares y docente-estudiante, acciones y actitudes tanto de la docente como de los estudiantes en el desarrollo de la clase, manejo de estrategias didácticas.

De igual manera, se determinó que la técnica principal para recolectar datos sería la observación participante, gracias a esta técnica, las docentes investigadoras pueden intervenir en el proceso siendo parte activa, logrando de esta manera percibir la realidad que observan e identificar las formas en las que el estudiante comprende y construye conocimiento, al mismo tiempo logran identificar dificultades presentadas, reflexionar sobre las mismas y proponer cambios que transformen sus prácticas, y así mejorar continuamente los procesos de enseñanza aprendizaje.

Otra de las técnicas de recolección de datos acordada en este ciclo fue la guía de comentarios del video de clase “análisis personal” y “retroalimentación a pares”, propuesta desde los encuentros de asesoría. (Ver documento complementario 6 en anexos).

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se acordó utilizar la grabación en video de la clase y tomar fotografías del trabajo realizado en la misma.

5.1.4. Descripción de la puesta en escena y evaluación

Una vez ubicado el grupo en forma de media luna y cada estudiante en su mesa de trabajo, la docente abordó de manera introductoria el tema a tratar mediante la pregunta: ¿A quién le gustan las mascotas?, ante lo cual todos respondieron efusivamente y levantando la mano ¡A mí!... y posteriormente por indicación de la maestra cada uno ordenadamente comentó si tiene mascota, cuál era y cómo se llamaba, durante este momento surge de entre los niños el comentario sobre la tenencia de un macho en la casa “un perro macho”, la maestra aprovecho para preguntar ¿Cómo se les dice entonces a las perritas? Y los niños respondieron “macha”, por lo que la docente inmediatamente les explicó que a las perritas se les decía hembra.

En un segundo momento, se colocó sobre un pliego de papel el dibujo de la gráfica y en la parte inferior de cada columna la docente escribió el nombre de las mascotas que nombraron los niños, luego se mostró la imagen de cada una y se les preguntó ¿De qué manera se pueden organizar?, ¿cómo se pueden ubicar en la gráfica?, ¿de acuerdo a qué?, uno de ellos respondió, ¡Uno en cada espacio!, otro responde ¡De acuerdo al nombre!, y es así como la docente invitó a que algunos estudiantes pasaran y ubicaran la imagen de acuerdo a su nombre correcto.

En el siguiente paso, participó otro estudiante marcando con una x en la columna correspondiente de acuerdo con la mascota preferida de cada uno de sus compañeros, por consiguiente, cada uno volvió a decir cuál era, durante este proceso los niños fueron identificando que el perro era el animal que sumaba más puntos, relacionándolo con el ganador y esto les causaba gran emoción.

En continuidad participó otro estudiante realizando el conteo de puntos por mascota, mientras los demás compañeros le ayudaron contando al unísono, posterior a ello, entre todos totalizaron y se les pidió que identificaran la mascota que tuvo más puntos y la que tuvo menos puntos, sin embargo con este resultado surgió otra categoría, ya que el conejo, el pájaro y el pez obtuvieron la misma cantidad de puntos, inicialmente los niños no lo identificaron, por lo cual la docente preguntó ¿El número de puntos de estos tres animales es diferente?, y todos respondieron ¡No! ¿Y entonces cómo es? pregunta nuevamente la maestra ¡Es igual! respondieron todos. Nuevamente se indicó sobre la gráfica el resultado obtenido.

En un tercer momento se les presentó la guía y se proporcionó la instrucción sobre cómo trabajarla, indicándose que debían colocar el número correspondiente a cada mascota según el resultado del conteo que se hizo en la gráfica. Durante este proceso la docente fue observando el trabajo de cada niño, verificando si lo estaba desarrollando correctamente y nuevamente explicó la instrucción a quienes lo requirieron. De manera constante indicó que observarían la gráfica para verificar sus respuestas, al terminar, la indicación fue colorear las imágenes.

En un cuarto momento, se les indicó que debían dibujar con marcador la mascota preferida sobre pliegos de papel ubicados en el contorno del salón, escribir el nombre de ésta y luego el nombre de ellos; por pliego de papel se ubicó a tres niños. Durante este proceso la maestra recorrió cada uno de estos espacios observando el trabajo de los niños y motivándolos a que realizaran dibujos y letras grandes, ya que tenían a su disposición mucho espacio, se observó también que muchos de los estudiantes se dirigieron nuevamente a la cartelera para observar la escritura correcta de la mascota elegida y volvieron a su pliego de papel para hacer un proceso de transcripción.

En el siguiente paso los niños debían rotar por cada uno de los espacios con el fin de que observarían las producciones de sus compañeros, leyeron e identificaron a quién pertenecía cada dibujo, por falta de tiempo la docente se detuvo sólo en uno de ellos que consideró muy particular ya que a estos animalitos los dibujaron con muchos puntitos, la docente preguntó a los niños que los pintaron ¿Por qué tiene todos esos puntitos? ¡Porque están enfermos! respondieron, ¿Y qué tienen? preguntó nuevamente la maestra ¡Tos! responde uno de ellos.

Para evaluar esta clase se determinó junto con las pares investigadoras escoger a tres niños, cada uno con un nivel académico diferente (bajo, medio, alto) a uno por uno en este mismo orden, se les preguntó si estaban de acuerdo con el resultado del ejercicio a través de preguntas específicas como: tus compañeros dicen que el animal que tuvo más puntos fue el perro ¿Estás de acuerdo? todos respondieron que sí ¿Cómo lo supiste?, ¡Porque puse cuidado, atención! respondieron los dos primeros y el tercero respondió ¡Porque puse atención y contando!, respecto a la última pregunta ¿A quién le podrías enseñar esto? el primer niño dijo ¡A mis compañeros! el segundo dijo ¡A James y a Juan Pablo! dos de sus compañeros presentes, y el tercer niño dijo ¡A José Luís! un compañero que no había asistido a clase.

Para evaluar de manera general, la docente retoma el tema con la pregunta ¿Qué es una mascota? Los niños responden ¡Es cuidarla, comprarle cosas, una casa, hacerla feliz, darle alimento! ¿Que nos brindan las mascotas a nosotros? pregunta nuevamente la maestra, los niños responden ¡Nos dan amor y caricias!, y ¿Si se hacen popo en el pasto o en el parque? pregunta la docente, ¡Se recoge en una bolsa! responden. Finalmente, la docente da las gracias a los estudiantes y de esta manera da por terminada la clase.

5.1.5. Uso de distintas evidencias recolectadas

Como se mencionó anteriormente, una de las técnicas de recolección de datos en esta investigación de carácter cualitativo, es la observación participante; por lo que la docente investigadora reconoce que es objeto y sujeto de investigación, por tanto, a través de la utilización del instrumento de recolección de datos (video) logra identificar algunos elementos importantes que validan el ejercicio de su práctica de enseñanza, así como otros elementos que permiten realizar un proceso de reflexión, ya que son prácticas que necesitan reestructurarse o transformarse, para que logren conducir a los estudiantes hacia procesos de aprendizaje más significativos.

Uno de los elementos encontrados que permiten interpretar la acción de enseñanza de la docente investigadora en la puesta en escena descrita anteriormente, es el uso de recursos que motivan al estudiante y promueven su avance en los procesos de lectura y escritura; dichos recursos observados en el desarrollo de la clase son: el uso de materiales que llaman la atención de los estudiantes como por ejemplo el marcador, por su trazo grueso, la intensidad del color, su volumen entre otros, y el pliego de papel dispuesto en paredes y ventanas; puesto que este formato se sale de los parámetros en los que ellos están acostumbrados a trabajar (cuaderno, hoja tamaño oficio y octavos de cartulina) siempre trabajados sobre la mesa.

Tras la observación del video de clase y desde una mirada crítica por parte de un par investigadora, se recibió retroalimentación con aportes frente a este elemento motivacional a través del instrumento “guía de comentarios de los videos-retroalimentación a pares” así:

Comentario de par investigador: “Fue interesante la variación que realizó en la actividad de las carteleras en donde ubica a los estudiantes en grupos para luego realizar rotaciones en los diferentes puntos de trabajo ejecutando lecturas de cada uno de ellos. Es una actividad que podría ser utilizada en contextos de aprendizaje de lecto-escritura para que los estudiantes realicen lectura gráfica e inicios de lectura en grafías realizadas por ellos mismos”.

Ahora bien, esta puesta en escena de las acciones de enseñanza de la docente investigadora se relaciona con el concepto de enseñanza que propone Feldman al referir que son:

Acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje. Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propician distintos tipos de aprendizaje en sus alumnos. (2010, p.33)

Otra de las actividades realizadas fue la invitación a escribir el nombre de la mascota favorita (tema significativo), y su nombre propio; para este ejercicio algunos estudiantes tomaron la decisión de dirigirse a la cartelera en donde estaba dispuesto el gráfico de barras con las ilustraciones de las diferentes mascotas y sus respectivos nombres, con el ánimo de identificar las letras que lo componen, para luego escribirlo en su cartelera, haciendo de esta manera un proceso de transcripción. Otros estudiantes al ver a sus pares imitan dicha acción y otros pocos lo realizan de manera individual dado que se encuentran en un nivel más avanzado en el proceso lecto - escritor.

Al respecto Colomer y Teberosky (2006) afirman que “los procesos de escritura permiten al niño acceder al conocimiento de cómo funciona lo escrito y aprender su estructura” (citado en Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.30). Por lo anterior es importante que se les permita a los niños imitar textos que observan, los reescriban y los lean.

Por otra parte, observando el video de la clase y las fotografías de las producciones de los estudiantes, la docente considera desde su perspectiva, que condujo la clase de manera óptima en cada uno de sus momentos, también reconoce que se pueden mejorar algunas estrategias y hacer cambios que motiven la participación activa de los estudiantes, ya que observa que son los mismos de siempre los que hablan, y manifiestan sus opiniones o cuentan experiencias propias. Así mismo promover actividades que conduzcan a un aprendizaje más significativo, como por ejemplo el cambio de la actividad del desarrollo de la guía por una actividad lúdica, que permita la interacción entre pares y el disfrute; así mismo, a través del instrumento “guía de comentarios de los videos” recibió retroalimentación por parte de sus pares alrededor del tema de resolución de problemas así:

Comentario de par investigador: “La mirada de las actividades desde la resolución de problemas estaba desenfocada ya que en realidad ésta, aunque pudo ser un problema fue guiada por la docente de manera tal que no se les dio la oportunidad a los estudiantes de generar sus respuestas a partir de sus concepciones previas”.

Esta perspectiva de la docente par es corroborada desde las apreciaciones de Polya (1989) al referir que:

El estudiante debe adquirir en su trabajo personal la más amplia experiencia posible. Pero si se le deja solo frente a su problema, sin ayuda alguna o casi sin ninguna, puede que no progrese. Por otra parte, si el maestro le ayuda demasiado, nada se le deja al alumno. El maestro debe ayudarlo, pero no mucho ni demasiado poco, de suerte que le deje asumir una parte razonable del trabajo. (p.25)

La última actividad realizada motivó a los estudiantes a tratar de leer, ya que por un lado les llamó la atención observar las producciones de sus compañeros y por otro, les agradó la idea de que sus pares observaran también su propio trabajo; puesto que le dieron rienda suelta a su imaginación, creatividad e incluso algunos mediante este dibujo llegaron a establecer relaciones con experiencias de su vida cotidiana, de tal manera que cada uno se mostraba orgulloso del trabajo realizado.

Como evidencia de ello se expone un breve diálogo entre estudiantes mientras realizaban dicho ejercicio.

Fragmento de transcripción

(Clase desarrollada a partir del tema “Mi mascota favorita” para el ciclo de reflexión 1)

Video # 1

Estudiante 1 ¡Oiga mire lo que hice!

Estudiante 2 Que

Estudiante 1 Le puse sangre en la patica

Estudiante 2 Pero tiene que ser con sangre roja

Estudiante 1 No porque a Roky le Salió la sangre negra y como gordita

Estudiante 2 ¿Es que lo atropello un carro?

Estudiante 1 ¡Ay no! es que se agarró con un perro

Frente al anterior relato, Forgione (citado en Alvarado, 2013) proponía que:

Los textos de los chicos fueran leídos también por los pares, por aquellos que piensan y sienten como ellos y están en condiciones de juzgar o evaluar los escritos desde parámetros comunicativos más adecuados a las posibilidades y los intereses de la edad. (p. 57)

De la misma manera, Iglesias (citado en Alvarado, 2013) considera importante la expresión del niño a través del dibujo al referir que “mientras dibuja, tiene oportunidad de organizar y clarificar sus impresiones, recuerdos e ideas”. (p. 58)

Los puntos de vista de estos autores ayudan a comprender que algunas situaciones cotidianas del aula contienen una gran riqueza para la evaluación pedagógica y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza- aprendizaje, que antes eran invisibles para la docente.

5.1.6. Reflexión

A primera vista parecieran muy obvias las sugerencias que hace Polya (1989), sin embargo, la docente investigadora reflexionando al respecto desde una mirada crítica de su práctica de enseñanza, reconoce que al momento de poner en práctica esta clase no poseía ni la experiencia ni el conocimiento didáctico para llevar a cabo una experiencia de este tipo con sus estudiantes de manera adecuada, no obstante, como consideró el tema sencillo no se dio a la tarea de investigar la mejor manera de abordarlo, cómo llevarlo a cabo, qué actividades se deberían realizar; en consecuencia, al no tener ese

conocimiento didáctico del contenido, las actividades que utilizó para abordar el tema de resolución de problemas no condujeron a que los estudiantes desarrollaran las habilidades cognitivas necesarias para hacerlo, no se propiciaron las condiciones pedagógicas ni socio afectivas para que se sintieran motivados a resolverlos.

Así mismo lo considera Polya (1989) al referir que “es difícil tener una buena idea si nuestros conocimientos son pobres en la materia, y totalmente imposible si la desconocemos por completo. Las buenas ideas se basan en la experiencia pasada y en los conocimientos adquiridos previamente”. (p.30).

Por otra parte, con respecto al Conocimiento didáctico del contenido (CDC), Marcelo (2007) (citado en Leal, 2014) afirma que éste “Tiene que ver con la forma como los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender un determinado contenido”. (p. 99)

Es imprescindible entonces, que el docente no se conforme con el saber que tiene de su disciplina o de un tema específico, sino que tenga la capacidad de articularlo y/o extrapolarlo, contextualizarlo y en consecuencia lo transforme para que sea enseñable y comprensible para sus estudiantes.

Ahora bien, atendiendo a las necesidades del contexto mencionado anteriormente, se advierten dentro del aula diversas características entre el grupo de estudiantes, que configuran sus ritmos de aprendizaje, sus necesidades e intereses, sus saberes previos entre otros, lo que conduce a la reflexión sobre la importancia de la práctica de enseñanza que promueve y facilita las dinámicas de aprendizaje de los niños y las niñas, por tanto, se considera necesario analizar los procesos didácticos en el aula, de cara a la pertinencia de los contenidos, la metodología, las estrategias y los recursos utilizados, para promover los cambios necesarios, procurando intervenir de manera coherente e intencionada y valorando el proceso que conduce a la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Finalmente, gracias a las reflexiones suscitadas en este ciclo y al trabajo colaborativo, la docente considera que se deben tener en cuenta para el próximo ciclo cambios como: por una parte, mejorar su planeación, con la idea de tener mayor claridad y organización frente a lo que se pretende enseñar y la forma de enseñarlo para que pueda ser aprendido, y por otra, piensa que es importante buscar una estrategia que permita evaluar los alcances de todos los estudiantes, así como determinar los criterios de evaluación.

5.2. Ciclo de reflexión No. 2

5.2.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la *Lesson Study*

Como se mencionó anteriormente, una de las reflexiones que suscitó el primer acercamiento a la metodología (LS), fue la necesidad de planear de manera individual y contextualizada, sin embargo, el trabajo colaborativo siguió enfocado en la observación, análisis y retroalimentación de cada acción constitutiva de la práctica.

De esta manera, para el diseño de esta *Lesson* la docente partió de las comprensiones que emergieron a partir de la reflexión del primer ciclo; por tanto, el proceso de planeación lo llevó a cabo de una manera más consciente e intencionada, de tal manera que teniendo como referentes los Pilares de la Educación desde la literatura como actividad rectora y por supuesto la malla curricular desde la formación en valores (tolerancia y respeto) inició con el planteamiento de propósitos, la búsqueda de estrategias didácticas, el diseño de actividades que permitan alcanzar los objetivos planteados, así como la forma de evaluar los aprendizajes. (Ver documento complementario 7 en anexos).

En este ciclo, se determinó promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y la formación en valores a través de la lectura en voz alta.

5.2.2. Descripción de actividades diseñadas y sus propósitos

El tema escogido para el desarrollo de esta lección fue “la función de los animales en el ecosistema” como contenidos estaban: los animales descomponedores y su importancia para el ecosistema, y el valor de la tolerancia y el respeto por el otro.

La estrategia utilizada fue la lectura de cuento en voz alta y el juego de roles con títeres para luego presentar una pequeña obra de teatro; así pues, en un primer momento se ubicó a los estudiantes en el piso sobre colchonetas en forma de u y la maestra procedió a realizar la lectura en voz alta del cuento infantil “El león y los escarabajos estercoleros” de Amalia Low, poniendo especial atención en la modulación y el tono de su voz con la intención de captar la atención de los estudiantes.

Durante la lectura se incluyeron breves pausas en las que se lanzaban preguntas de tipo inferencial antes, durante y después de la misma, con el propósito de desarrollar habilidades de comprensión lectora, así como conducir hacia el reconocimiento de la especie de animales descomponedores y la función que cumplen en el ecosistema. De igual manera el propósito de realizar estas preguntas de tipo inferencial era evaluar la participación de los estudiantes, la capacidad de elaborar sus respuestas y la comprensión de la historia narrada.

En un segundo momento la docente distribuyó Tablas y plastilina para que los estudiantes realizaran una actividad de modelado del escarabajo estercolero, y lo llevaran a casa como producto resultante de la clase, con el propósito de generar mayor recordación y comprensión sobre el tema. (ver figura 7 en anexos).

En un tercer momento se propuso la formación de grupos pequeños, y la asignación de roles de los animales protagonistas de la historia para realizar un títere de papel (cada uno podía escoger su personaje y su grupo de compañeros) esto con el fin de propiciar el desarrollo de la autonomía

En un cuarto momento cada grupo debería reunirse por un tiempo de 10 minutos para reconstruir con sus palabras la historia narrada en el cuento, con el fin de propiciar un espacio para el trabajo colaborativo.

En un quinto y último momento se propuso que los estudiantes realizaran una pequeña obra de teatro recreando nuevamente la historia utilizando los títeres de mano, esto con el fin de identificar su capacidad de expresión verbal, la comprensión de los hechos sucedidos y el trabajo en grupo.

5.2.3. Planificación de la investigación

Las evidencias y datos a recolectar estuvieron enfocados en las producciones artísticas de los estudiantes, sus interacciones en el desarrollo de la clase tanto con sus pares como con la docente, los comportamientos y actitudes de ambos y el manejo didáctico del contenido por parte de la docente.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participativa y el análisis documental, los instrumentos utilizados fueron los videos de clase, las fotografías e instrumentos de evaluación como (el análisis de la planeación y la escalera de retroalimentación) realizado por la docente par investigadora.

5.2.4. Descripción de la puesta en escena

La clase inició con el saludo de la docente, y una breve introducción sobre lo que trataría la actividad. De esta manera, comentó que iba a contar una historia sobre el rey de la selva, seguido de ello preguntó:

¿Quién es el rey de la selva? Y algunos estudiantes respondieron " yo", entonces volvió a preguntar noooo ¿Quién es el rey de la selva?, " El León" respondió un estudiante. Continuó la docente diciendo " es una historia que trata del rey de la selva y de unos escarabajos. ¿Si saben quiénes son los escarabajos?, preguntó "Noooooo" respondieron, ¿Quién ha visto un escarabajo? preguntó " Yo" respondió un estudiante, ¿Y cómo son los escarabajos? "Así con una trompa" y ¿y qué más? ¿Son grandes o son chiquitos? " Grandes" ¿Grandes? " No chiquitos " respondió otro estudiante ¿Y dónde viven los escarabajos? "En las hojas" responden algunos, ¿Será que viven en las hojas? "En la tierra" respondió otro estudiante y la docente asintió con la cabeza y señaló al estudiante diciéndole ¡Muy bien! Y continuó con la ejecución de preguntas.

Posteriormente, dando continuidad al desarrollo de la dinámica la docente procedió a cantar una canción que habla sobre la historia de estos dos animales " el león y el escarabajo" al terminar, les invitó a cantarla más adelante para que se la aprendieran. Luego, inició con la lectura del cuento, mientras los estudiantes iban observando las imágenes correspondientes en el televisor. En medio de la lectura la docente preguntó ¿Por qué era que el león no quería a los estercoleros? ¿Porque decía que eran qué? "Cochinos "respondió un niño, y ¿Qué hubiera pasado si todos estos animales se hubieran quedado ahí y no se hubieran ido?, "Se llenaban de caca", " Se habían caído", "Se vomitarían", respondieron algunos; así continuó la dinámica, con algunos momentos de retroalimentación hasta que culminó la lectura; luego de ello la docente nuevamente cantó la canción y les enseñó el coro a los estudiantes para que se la fueran aprendiendo.

Para la siguiente actividad se invitó a los estudiantes a modelar en plastilina a los escarabajos estercoleros. Una vez terminado el modelado, se dio a escoger a los estudiantes qué querían ser, colocando como opciones el león, la leona o el escarabajo?, dependiendo de ello se repartieron cartulinas con los dibujos de estos personajes, para que los estudiantes los colorearan, y luego los pegaran sobre un palo de paleta, posteriormente, se les indicó que debían armar grupos pequeños, de a cinco personas, y entre todos recordar lo sucedido en la historia para luego presentar una pequeña obra interpretando el personaje que cada uno escogió. Para esta actividad se dio un tiempo de 10 minutos, luego de ello cada grupo pasaría detrás del teatrino a representar la obra frente a sus compañeros. (Ver figura 8 en anexos).

Cabe resaltar que la evaluación que realizó la docente estuvo inmersa en el desarrollo de las diferentes actividades, observando la participación de los estudiantes, su capacidad de atención y escucha, la capacidad de elaborar frases para dar respuesta a determinados interrogantes, su capacidad de relacionar las situaciones narradas con sus experiencias cotidianas, su expresión artística y su comprensión lectora.

5.2.5. Uso de distintas evidencias recolectadas

Una vez observado el video de la clase, la docente logra evidenciar que no todas las preguntas que realizó fueron de tipo inferencial, sino que también realizó muchas textuales por lo que en diferentes momentos de la clase se observa que se conformaba con respuestas cortas y/o monosílabos por parte de sus estudiantes, lo cual evidencia que ante estas preguntas solo esperaba respuestas correctas y finalmente terminaba dando las explicaciones o razones de los comportamientos de los personajes de la historia en vez de estimular a sus estudiantes con nuevas preguntas que suscitaban la necesidad de pensar, lanzar hipótesis, de ser creativos en sus repuestas y finalmente de elaborar frases coherentes para responder a las mismas.

De acuerdo con lo anterior, Thuel (citado en Hernández, 2004) menciona que “utilizar, adecuadamente, una pregunta le ayuda al niño a simbolizar toda una estructura mental, que luego expresará por medio del lenguaje” (p.4).

En este orden de ideas, es necesario que el docente tenga claro lo que quiere que sus estudiantes aprendan para posteriormente determinar cuál sería la mejor estrategia y actividades y/o tipo de preguntas a implementar para conseguirlo.

Por otra parte, en el documento “escalera de retroalimentación” la par investigadora hizo la siguiente acotación: “Me parece que hizo falta dirigir la conversación hacia una reflexión sobre la importancia de los escarabajos estercoleros en la vida real, propiciando que los niños lo lograran relacionar con fenómenos de la naturaleza que quizás hayan visto y darles así la oportunidad de que se expresen contando sus experiencias y que junto con ello desarrollen la capacidad de comparar, relacionar, analizar y comprender”.

Al respecto, para Herbart (citado en Perrone, 1999) “cada nuevo estadio del aprendizaje tenía que integrarse con el aprendizaje previo, y su acumulación constituía la base para un aprendizaje posterior” (p.39).

Es necesario entonces que la docente tenga presente la importancia de propiciar experiencias en las que el estudiante consiga relacionar el nuevo aprendizaje con sus saberes previos para que, de esta manera, logre hacer conexiones que le permitan llegar a verdaderas comprensiones. De nada sirve planear actividades que, aunque puedan estar relacionadas temáticamente, están aisladas de un propósito coherente y contextualizado.

De la misma manera se puede observar que la docente no condujo el aprendizaje hacia el reconocimiento de la tolerancia y el respeto como valores importantes en la convivencia con otros, lo cual hubiese sido enriquecedor no sólo desde el hecho de propiciar el fomento de dichos valores, sino también desde los procesos cognitivos que podría haber motivado como el llegar a conclusiones, hacer deducciones, entre otros.

De esta forma, se evidencia que los objetivos propuestos no se lograron aterrizar y comparar con las experiencias cotidianas de los niños, perdiéndose así la oportunidad de vivir una experiencia significativa y por ende el desarrollo de mayores comprensiones sobre el tema.

Por otra parte, se observa que en la actividad de la presentación de la obra utilizando los títeres de mano, los estudiantes no lograron dar cuenta de lo sucedido en la historia cómo pretendía la docente, sino que cada uno intentó hablar un poco de lo que escuchó de su personaje en el cuento, y muy pocos hicieron un trabajo conjunto es decir manejando un diálogo corto respecto de las situaciones presentadas. De igual manera se observó que los estudiantes durante esta actividad en especial presentaron una actitud tímida y una intensidad de la voz muy baja. Al mismo tiempo se observa que durante la primera parte de la actividad en grupo, la docente no realiza ningún monitoreo o acompañamiento para evidenciar si los niños están haciendo bien el trabajo propuesto y de esta manera orientarlos brindando una retroalimentación oportuna, al contrario, se observa que ella “aprovecha” este tiempo para realizar otras actividades, lo cual contribuyó a que el resultado de esta actividad no fuera el esperado.

Este mismo sentir, lo expresa una maestra par investigadora en el documento de análisis “escalera de retroalimentación”, al manifestar “Me preocupa que el momento de trabajo en grupo para practicar la puesta en escena de la obra de títeres, es un momento en el que los estudiantes se ven solos, cada uno con su títere y no se observa ninguna interacción entre ellos, pero la docente parece no percatarse, pues se encuentra ocupada en otros asuntos”. (Ver documento complementario 8 en anexos).

En este sentido, Martínez y González (2010) consideran que:

Los nuevos desafíos de la profesión docente en materia de calidad educativa (...) suscitan la necesidad de una mayor reflexión sobre el tema del acompañamiento como mediación principal para la cualificación de las prácticas, relaciones,

procesos y experiencias de gestión de aprendizajes, en perspectiva de comunidad.
(p. 527)

El acompañamiento del docente en el aula supone entonces esa dinámica relacional del proceso de enseñanza aprendizaje, que propicia una comunicación horizontal entre el docente y los estudiantes, en donde se brinda una orientación oportuna y cercana al desempeño de los niños y se gestan vínculos afectivos que se materializan en procesos de seguridad y autoestima, favoreciendo a la vez procesos de socialización y comunicación.

Por tanto, si no hay acompañamiento en el proceso educativo, no se pueden esperar aprendizajes significativos.

5.2.6. Reflexión

La actitud de la docente al brindar determinadas explicaciones, en vez de solicitarlas a los estudiantes para evidenciar sus comprensiones respecto de la lectura escuchada, obedece a que considera de cierta forma que sus estudiantes no son capaces de llegar a un razonamiento propio, por lo que es necesario que ella brinde explicaciones e informe constantemente sobre los contenidos que pretende enseñar. Sin importar si está en lo cierto o no, en muchas ocasiones de manera consciente prefiere conducir sus preguntas hacia lo obvio, o lo superficial.

En este sentido, Gómez (2008) retomando a Becker (2000); Kember y Gow (1994) afirma que:

(...) el modelo transmisionista resalta el conocimiento de datos y el desarrollo de habilidades de contenido específicas. Los profesores que lo utilizan consideran que, para que los alumnos aprendan, ellos necesitan explicar y se ayudan de preguntas cerradas para verificar sus avances. (p.9)

Por consiguiente, es necesario que la docente transforme estas concepciones y reflexione sobre las acciones de su práctica que no están favoreciendo el desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento.

Por otro lado, es importante que cada una de las acciones constitutivas de la práctica esté articulada entre sí dando cuenta de un proceso coherente, reflexivo, consciente e intencional, lo cual ha de permitir que realmente se forje una transformación en la práctica de enseñanza que se traduzca en verdaderos aprendizajes y en comprensiones.

En concordancia Angulo y Alba (2018) refieren que “Asumir las acciones del profesor en términos cíclicos en el marco del ciclo (PIER) (...) permite al profesor ir perfeccionando sus habilidades y ampliando su conocimiento profesional”. (pp.1810-1811)

Se considera necesario que para el próximo ciclo se continúe mejorando en el proceso de planeación, específicamente en el establecimiento de propósitos claros, donde se logre identificar qué es exactamente lo que se espera que los estudiantes aprendan para así determinar la metodología, estrategias y recursos a utilizar; de la misma manera es importante que se reformule el manejo de las preguntas, para que realmente le brinden la posibilidad al estudiante de elaborar respuestas y justificarlas, para de esta manera identificar sus concepciones, ideas, intereses y tenerlos en cuenta para continuar mejorando en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En palabras de Polanco (2004):

El docente de educación preescolar debe estar consciente de que la utilización de la pregunta pedagógica es un instrumento valioso para favorecer el desarrollo de las estructuras mentales de los niños, así como estimular procesos de reflexión, autonomía y autocuestionamiento. (p.3)

Igualmente, (Ritchhard et al., 2014) menciona “Las preguntas auténticas son generativas por naturaleza (...) Las preguntas verdaderamente generativas tienen pies. Impulsan el aprendizaje hacia adelante” (p.6).

5.3. Ciclo de reflexión No. 3

5.3.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la *Lesson Study*

Las docentes del grupo de investigación se reunieron para debatir y establecer acuerdos para orientar el diseño de esta (LS), llegando a consensos como:

Continuar con el desarrollo de competencias alrededor del trabajo colaborativo, mediante el ejercicio de observación y análisis de las prácticas de enseñanza de cada una de las pares investigadoras.

De igual manera, continuar con el desarrollo de competencias en los procesos de planeación, implementación, evaluación y reflexión de la práctica de enseñanza a nivel individual. Por consiguiente, teniendo en cuenta el enfoque constructivista consideró necesario comenzar a realizar el ejercicio de planeación desde el marco de la (EPC), como ruta que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje y ayude a la docente a integrar de manera coherente e intencional sus propósitos, con el diseño de estrategias y una evaluación continua, fortaleciendo el aprendizaje mediante un proceso activo en el que se tengan en cuenta los saberes previos del estudiante para la construcción de nuevos conocimientos. (Ver documento complementario 9 en anexos).

También se tuvieron en cuenta los DBA, particularmente el que plantea “el establecimiento de relaciones entre causa-consecuencia de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor”, los Pilares de la Educación desde la literatura como actividad rectora y la malla curricular desde el tema del “cuidado y la protección de sí mismo”.

Por otra parte, teniendo en cuenta las reflexiones ocasionadas en el segundo ciclo la docente investigadora de este estudio determinó replantear el tipo de preguntas a formular, favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales, promover el aprendizaje significativo y diseñar escenarios de aprendizaje en donde se promueva el debate y la resolución de problemas.

El desarrollo del pensamiento y de habilidades de expresión verbal a través de la asociación entre un cuento narrado y las experiencias en la vida real, son el punto de partida para esta *Lesson*.

5.3.2. Descripción de actividades diseñadas y sus propósitos

Exploración

La exploración del aprendizaje de los estudiantes se realizó alrededor de una plenaria, en la que se utilizó la estrategia de lectura en voz alta, para narrar el cuento infantil “Mi día de suerte” de la autora Keiko Kasza, durante este proceso los estudiantes participaron realizando inferencias, respondiendo preguntas, lanzando hipótesis y exponiendo sus puntos de vista respecto a la historia narrada.

El propósito de esta actividad estuvo enfocado en observar al grupo en su conjunto, la forma en que interactúan, si se escuchan el uno al otro, si son coherentes con sus apreciaciones respecto a lo que se pregunta o si sus comentarios complementan lo dicho por sus pares.

Investigación guiada:

Se realizó en la segunda sesión mediante la observación de tres videos, en donde se apreciaron los diferentes lugares y formas en las que los niños pueden ser víctimas de engaños. El propósito de esta acción fue propiciar que los estudiantes comentaran anécdotas o situaciones vivenciadas semejantes a lo observado.

De esta manera, se realizaron preguntas constantes invitando a los estudiantes a contar sus experiencias o saberes previos, a pensar y reflexionar sobre las consecuencias de determinados actos, dar explicaciones, comparar situaciones vivenciadas con los ejemplos mostrados y llegar a conclusiones comunes. El propósito entonces fue observar de forma individual el interés y la motivación que presentó cada estudiante, su forma de expresarse, la calidad de sus explicaciones y/o argumentos.

Proyecto final de síntesis:

Previo a la clase de la tercera sesión los estudiantes tuvieron como tarea investigar en compañía de sus padres, situaciones en las que algunas personas engañan y se aprovechan de otros, incluso, de la inocencia de los niños, escoger una de estas situaciones y diseñar una cartelera en la que el estudiante pueda explicar y socializar en clase sus comprensiones sobre el tema.

El propósito de esta última actividad estuvo encaminado a promover el desarrollo de habilidades de comunicación verbal e identificar las comprensiones adquiridas durante el proceso.

Para la evaluación de esta clase se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes, la calidad de sus intervenciones, su capacidad de elaborar frases organizadas, lo mismo que las comprensiones a las que llegó, evidenciadas a lo largo de clase y a través de la exposición de las carteleras. Para esto se utilizó como instrumento de evaluación una lista de chequeo. (Ver figura 9 en anexos).

5.3.3. Planificación de la investigación

La observación participante fue la principal técnica de recolección de datos en este ciclo, de igual manera que en el ciclo anterior se utilizó el video, las fotografías y las producciones realizadas por los estudiantes, así como dos instrumentos de evaluación propuestos desde el seminario de investigación (una rúbrica de evaluación colaborativa de las acciones de planeación y una escalera de retroalimentación).

Las evidencias y datos a recolectar estaban enfocados en las actitudes de la docente frente a las intervenciones de los estudiantes, la metodología de enseñanza, el tipo de preguntas que utilizó y las respuestas de los estudiantes, así como las interacciones entre pares y con la docente, por último, el comportamiento de los estudiantes.

5.3.4. Descripción de la puesta en escena

Una vez ubicados los estudiantes sobre las colchonetas la docente les explicó que trabajarían en plenaria y que leerían el cuento “Mi día de Suerte de Keiko Kasza”. Antes de iniciar con la lectura, sugirió a los estudiantes que recordaran las normas del aula y las condiciones para trabajar en plenaria y en la lectura de cuentos. Posteriormente mostrando la carátula preguntó a los estudiantes sobre los personajes de la historia, ante lo cual los estudiantes respondieron al unísono “un cerdo y un zorro”, posteriormente la docente se ubicó a la altura de los niños y les preguntó ¿de qué creen que tratará la historia? a lo que respondió uno de ellos “de un zorro que se va a comer al cerdito” y de esta forma la docente comenzó a leer la historia en voz alta mientras presentaba las ilustraciones a los estudiantes.

Durante la lectura se realizaron algunas preguntas de tipo inferencial y otras para mantener la atención de los niños, de igual manera, al terminar la lectura se realizaron otras preguntas con el fin de evidenciar la comprensión de los estudiantes respecto de la historia, otras preguntas enfocadas a conocer la opinión de los estudiantes sobre la actitud de los personajes y otras con la intención de que lanzaran hipótesis sobre algunos de los sucesos narrados. A continuación, algunos ejemplos de las preguntas realizadas y las respuestas de los estudiantes:

¿Ustedes creen que lo que le hizo el cerdito al zorro estuvo bien?, ante lo cual una estudiante respondió “No- porque el zorro estaba muy cansado de que quería que le hiciera todo al cerdito el zorro”

¿Por qué creen que el zorro no se pudo comer al cerdito? otro estudiante respondió “Porque estaba muy cansado”.

En un segundo momento, la docente invitó a los estudiantes a que se ubicaran por grupos en las mesas de trabajo y les explicó que a cada grupo le entregaría tres imágenes de la historia narrada, les invitó a que las observaran muy bien para luego socializar en el grupo pequeño, qué situaciones ocurrieron en ese momento específico; con el fin de motivar la recordación y suscitar la interacción comunicativa entre pares.

Una vez dada la instrucción y distribuidas las imágenes, la docente se dispuso a monitorear el trabajo de cada grupo, les sugirió también que organizaran las imágenes de acuerdo al orden en que sucedieron y que definieran quién pasaría a socializar a los demás grupos su parte de la historia. (Ver figura 10 en anexos).

En medio de esta dinámica la docente observó que algunos estudiantes discutían acerca del orden en que debían colocar las imágenes, para algunos obedecía a un orden diferente al que proponían sus pares, por lo que la docente tuvo que intervenir para ayudarles a resolver el problema, colocando las imágenes en diferente orden e invitándolos a identificar si los hechos de la historia se habían dado de esa manera, hasta que ellos mismos llegaron a un acuerdo y solucionaron el problema.

En un tercer momento un integrante de cada grupo pasó al tablero a ubicar las imágenes correspondientes y entre todos reconstruyeron la historia, no obstante, esta dinámica se realizó teniendo en cuenta las preguntas que hizo la docente: ¿Quién tiene el principio de la historia?, ¿Qué sucedió después?, ¿Quién tiene esa parte? Y así sucesivamente cada representante de grupo pasaba, pegaba la imagen en la secuencia y contaba lo sucedido en dicha parte de la historia.

La sesión número dos de esta actividad titulada “¡cuidado! alguien toca la puerta” tenía como objetivo que los estudiantes identificaran la diferencia entre “realidad” y “apariencia”, para lo cual se inició preguntando a los estudiantes, el significado de la palabra apariencia, obteniendo respuestas como: (vivir, tener un amor bien hermoso, cuidar, que los amigos se quieran, cuando uno se quiere, que no me coja la corriente,) mientras que las respuestas sobre el significado de la palabra realidad fueron (el mundo, un país) y muchos otros dijeron “ se me olvidó”.

Posteriormente la docente investigadora retomó el cuento leído en la sesión anterior preguntando ¿Quién era el malo de la historia?, los niños respondieron al unísono “El zorro” la docente les invitó a recordar lo sucedido en la historia y preguntó nuevamente ¿Quién se aprovechó del otro?, algunos respondieron “El zorro se aprovechó del cerdito”, la docente volvió a preguntar ¿Cuál era el objetivo del zorro? los niños respondieron “Comerse al cerdito”, ¿O sea que se aprovechó del cerdito y se lo pudo comer? preguntó de nuevo “Nooooo” respondieron, y de esta manera continuó haciendo preguntas

tratando de que los niños comprendieran el significado de estas dos palabras (apariencia y realidad) a través de lo sucedido en la historia.

Dando continuidad al ejercicio pedagógico, la docente retomó la pregunta inicial ¿qué es la apariencia y qué es la realidad? Indicando que aparentemente todos pensaban al inicio de la historia que el zorro era el malo, pero en realidad en la historia el cerdito era el malo. Posteriormente la docente preguntó ¿Alguna vez alguien los ha engañado? o ¿Sabían ustedes que a alguien lo engañaron?, de esta manera se obtuvieron respuestas como: “Mi hermano me dijo que me iba a prestar la bicicleta y no”, “Mi primo me dice que me va a dar juguetes, pero es para que yo le ayude en las cosas y no me da nada”, luego la docente preguntó ¿De qué manera creen que nos podemos proteger para que otros no nos engañen? Y algunos respondieron: “Escondiéndose”, “Diciéndole a la mamá que nos están engañando”, luego preguntó ¿Quiénes pueden hacernos daño? Y respondieron: “Los ladrones, diciéndonos que tomen este dulce y luego se lo comen y se puede morir”, “Si va por la calle y alguien le dice súbase y si el niño se sube se lo llevan en la camioneta”, “Los ñeros porque nos quieren robar”.

En un segundo momento, la docente proyectó unos videos infantiles alusivos al cuidado personal con los extraños y basada en este material condujo a los niños a identificar la forma de protegerse de los extraños aparentemente buenos, que los podrían engañar. Esta dinámica motivó a los estudiantes a contar sus experiencias propias y las de sus familiares y conocidos, convirtiéndose este en un espacio de interacción comunicativa. Finalmente, se asignó la tarea de que en compañía de los padres debían elaborar una cartelera en donde se mostraran las diferentes formas en las que los niños pueden ser engañados. Dichas carteleras fueron socializadas por cada estudiante en la tercera y última sesión y a través de este ejercicio se logró evidenciar las comprensiones de los estudiantes acerca del tema trabajado. (Ver figura 11 en anexos).

5.3.5. Uso de distintas evidencias recolectadas

Es preciso reconocer que la planeación orientada desde la (EPC) permitió a la docente realizar este proceso de manera más organizada y articulada con las demás acciones constitutivas, de esta manera, la docente puede reconocer cuáles son los alcances de su labor, identificar las prácticas que debe replantear y hacer un seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, buscando favorecer su desarrollo integral y al mismo tiempo conceder sentido a su quehacer.

Para Stone (1999) la comprensión es “La capacidad de sentir y actuar a partir de lo que uno sabe” (p.28). Mediante la planeación para este ciclo la docente propició experiencias en las que sus estudiantes pudieran activar sus saberes previos y relacionarlos con los nuevos, para de esta manera llegar a comprensiones a partir de aprendizajes significativos.

Según Blythe y Perkins (1999) (citados por Cifuentes, 2015) el docente puede planear su clase mediante cuatro elementos fundamentales así:

Tópicos generativos: Son los temas centrales para una o más disciplinas, que generan múltiples conexiones con los intereses y experiencias de los estudiantes y docentes, logrando ser aprendidos de diferentes maneras y a través de variadas didácticas. Las metas de comprensión: Son las afirmaciones o preguntas que expresan aquello que es más importante para que los estudiantes comprendan durante el desarrollo de una unidad, o en un curso. Los desempeños de comprensión: Son las actividades que desarrollan y demuestran la comprensión de los estudiantes acerca de las metas, haciendo que los estudiantes utilicen lo que ya conocen en formas diferentes y la valoración continua: es el proceso por medio del cual los estudiantes obtienen retroalimentación constante sobre sus desempeños de comprensión con el fin de refinarlos. (p. 76)

Por otra parte, mediante la observación del video la docente investigadora logra identificar algunos avances en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza con respecto al ciclo anterior, en donde considera que uno de los aspectos más significativos fue haber conducido a sus estudiantes a través de la pregunta a realizar procesos de comparación, análisis y reflexión (comparando las situaciones observadas en los videos con sus experiencias personales) de esta manera reconoce que algunos de sus estudiantes llegaron a nuevas comprensiones a través de la expresión de sus ideas y pensamientos así como el escuchar las de sus compañeros aportó a la construcción de nuevos aprendizajes.

De igual manera, en el instrumento de evaluación “escalera de retroalimentación”, el par evaluador en el paso número 2 refiere al respecto: “Los recursos utilizados fueron ajustados a la edad de los estudiantes, la participación de los estudiantes es activa”. “La forma como aborda las preguntas la docente es efectiva para hacer avanzar a los estudiantes en la actividad”

En esta misma línea, Morales y Restrepo (2015) afirman:

La visibilización del pensamiento se constituye en una herramienta al momento de evaluar, ya que al evidenciar las comprensiones de los estudiantes se tendrá claridad sobre sus avances, y a través de la retroalimentación se podrá reforzar aquello que ellos necesitan. (p. 93)

Por otra parte, y volviendo a las reflexiones que suscita la observación en el video de su práctica de enseñanza, la docente investigadora identifica que varios de los estudiantes respondieron a sus preguntas utilizando monosílabos, mientras que otros no participaron, de igual manera se percata de que la mayoría de sus estudiantes hablan con una intensidad de voz muy baja, lo cual refleja en la maestra una actitud desinteresada frente a lo que se están refiriendo los niños, dado que opta por ignorarlos, dándole la palabra a otros o cambiando de tema; esto como resultado de querer tener el control del tiempo para el desarrollo de todas las actividades propuestas y de mantener la disciplina en el aula, ya que observa que los estudiantes pierden el interés o el hilo de la conversación cuando no escuchan lo que dicen sus compañeros y de esta manera se distraen fácilmente.

Así mismo, observó que su clase no fue muy dinámica, al contrario, se excedió en preguntas lo cual también condujo a que los niños perdieran el interés por el tema y las actividades propuestas, de igual manera se hace visible que aunque la docente trata de hacer diferentes preguntas para que los estudiantes se expresen, hablen, cuenten lo que piensan, la mayoría de estas preguntas son de tipo literal, como solicitando una información, más no para evidenciar la comprensión del estudiante, al tiempo que se percibe que son preguntas que no motivan a los estudiantes a permanecer involucrados durante toda la actividad.

En contraste, Morón (2015) afirma "(...) el diálogo que se suscita entre el profesor y sus alumnos alrededor de una pregunta estimulante indica nuevos caminos de reflexión, descubre un abanico de nuevas posibilidades y permite la búsqueda de nuevos saberes y modos de actuar". (p.3) por tanto, es imprescindible que una vez la docente tenga claridad sobre lo que se quiere enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan, se disponga a diseñar preguntas de buena calidad y pertinencia, de igual manera el diseño de estrategias de aula que motiven e integren a todos los estudiantes y los involucren de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Se observa también que la preocupación de la docente por el tiempo y el número de actividades a desarrollar no permite que se prolonguen las conversaciones con los estudiantes o entre pares, lo cual sería importante en la medida en que, al indagar más sobre sus concepciones, se puede llegar a visualizar mejor su pensamiento e identificar sus dudas, intereses, concepciones erradas etc.

De igual manera la maestra reconoce que resultó un poco complicado conducir la segunda sesión de la actividad hacia la comprensión de los niños sobre los conceptos de "apariencia y realidad", la estrategia que utilizó permitió que algunos de sus estudiantes avanzaran en el cumplimiento del objetivo, no obstante, la mayoría quedó con vacíos al respecto.

Ahora bien, en el instrumento de evaluación "escalera de retroalimentación", se encuentra que el par investigador (estudiante –profesor) comparte esta misma reflexión de la docente investigadora al plantear lo siguiente: "Para los niños de estas edades es más difícil trabajar los conceptos de apariencia y realidad como tal y lograr que los definan". "Me pregunto si la docente tuvo en cuenta una rutina de pensamiento, ya que no se describe en la planeación. Se evidencia más que se limitó a guiar con preguntas y respuestas y a persuadir para llegar a definiciones y conclusiones". (Ver documento complementario 10 en anexos).

De igual manera, esta perspectiva se verifica teniendo en cuenta los aportes de Feldman (2010) cuando al referirse a la selección de contenidos afirma que: "la selección no es simplemente un recorte de un campo disciplinar. Al mismo tiempo, cuando se selecciona se recontextualiza según unos propósitos y se representa el conocimiento para su comprensión" (p. 51).

En este sentido, se considera necesario que la docente continúe transformando sus prácticas teniendo en cuenta el (CDC) mencionado en el ciclo anterior, dándole la debida importancia al contexto para hacer comprensibles los aprendizajes.

Por otra parte, respecto de las rutinas de pensamiento, Ritchhart et al. (2014), mencionan que "(...) están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente". (p. 91) por lo tanto este instrumento "abona el campo" para que el docente medie en el aprendizaje del estudiante y así lo conduzca a alcanzar un nuevo nivel, lo que se conoce en palabras de Vygotsky como la zona de desarrollo próximo (ZDP)

La articulación de la evaluación en la planeación, y su posterior implementación en el desarrollo de la clase utilizando el instrumento "lista de chequeo" permitió condensar información importante para comenzar a realizar un seguimiento respecto a la evolución del proceso de aprendizaje de cada estudiante y así mismo reflexionar sobre la pertinencia de las metodologías y actividades propuestas por la docente investigadora.

5.3.6. Reflexión

La reflexión que emerge del análisis de la práctica de enseñanza de la docente investigadora en este tercer ciclo está enfocada en el reconocimiento de la importancia que reviste para el maestro el hecho de documentarse antes de implementar una clase, es necesario que desde la acción constitutiva de la planeación identifique a qué clase de comprensiones quiere que sus estudiantes lleguen y documentarse al respecto para tener un dominio sobre dicho conocimiento, así como determinar cuál es el propósito educativo de dicho contenido y de esta manera comenzar a determinar el proceso de transposición didáctica que debe realizar para que dicho conocimiento se haga enseñable y fácil de aprender teniendo en cuenta el contexto y las condiciones de sus estudiantes.

Al respecto, Chevallard (2005) reconoce la transposición didáctica como un "proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el *saber sabio* es transformado en *saber enseñado*, adecuado al nivel del estudiante" (p. 45).

Por otra parte, reconociendo que el tiempo es un factor limitante para la docente; en la medida en que para ella resulta más importante llevar a cabo todas las actividades planeadas, que escuchar lo que quieren o tienen que decir sus estudiantes, sin importar el tiempo que esto demande, es imprescindible que cambie su concepción sobre el "aprovechamiento del tiempo"

Ritchhart et al. (2014) se refieren al tiempo como una fuerza cultural sin la cual "el docente no puede esperar que se desarrollen ideas, conexiones y comprensiones". (p.332)

De la misma manera Ritchhart et al. (2014) mencionan que muchos docentes consideran que difundir muchas ideas o contenidos es sinónimo de eficiencia, sin

embargo, para ellos “la cobertura es el engaño de los que ponen el acto de enseñar (o presentar) sobre el acto de aprender” (p.333).

Así mismo, al observar su práctica, la docente se percata de que en muchas ocasiones está esperando escuchar respuestas correctas, pero al mismo tiempo va tan rápido que no permite que el niño digiera las preguntas que le está haciendo y realice un proceso de análisis que le conduzca a responder y justificar su respuesta.

Es necesario entonces que para un próximo ciclo la docente le dedique más tiempo a escuchar a sus estudiantes e indagar constantemente sobre su pensamiento, dándoles el tiempo necesario para pensar y elaborar frases u oraciones conscientes propias de su pensamiento, de las conexiones que pueda realizar con sus saberes y experiencias previas y con los aportes de sus pares y docente. De esta manera se propicia el aprendizaje significativo y comprensiones más profundas.

Por otra parte, atendiendo a las dificultades presentadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje y teniendo en cuenta el proceso formativo propio de la maestría, la docente investigadora considera necesario implementar en el aula de clase un ambiente de aprendizaje con rutinas de pensamiento como estrategia que conduzca a hacer visible el pensamiento de los estudiantes y de esta manera identificar sus concepciones, comprensiones y aprendizajes, fortaleciendo a la vez sus procesos de metacognición para, de esta manera, continuar con el proceso de reflexión y transformación de la práctica de enseñanza buscando mejores aprendizajes.

Al respecto, Perkins (citado en Morales y Restrepo, 2015) considera que:

Generar una cultura de pensamiento en la escuela es fundamental porque así es posible encontrar el deber ser en el aula (Perkins, 2003). Visibilizar el pensamiento de los estudiantes los hace más conscientes de sus aprendizajes, los conduce a reconocer sus potencialidades y debilidades, y los hace partícipes de su propio aprendizaje. (p. 93)

Para Salmon (2015) El pensamiento visible “Crea disposiciones para pensar, entre otras como: la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra exclusivamente en las destrezas del pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento”. (p.90)

Así mismo, para Salmon (2009) las rutinas de pensamiento “son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo, se convierten en el motor de pensamiento y, con el tiempo, se utilizan de modo natural” (p.65).

En palabras de Ritchhart et al. (2014) las rutinas de pensamiento son “Procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p.85).

Por otra parte, es importante que el diseño de las clases sea más dinámico, entendiendo que son niños de preescolar, es necesario tener en cuenta las actividades

rectoras de la infancia (el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio) como estrategias que viabilizan el desarrollo integral en los niños (SED, 2013)

Finalmente, es importante que en próximos ciclos se comience a fomentar la autoevaluación y la coevaluación, con el propósito de dar mayor participación a los estudiantes en sus procesos metacognitivos sobre el aprendizaje y se propicie el desarrollo de la autonomía.

5.4. Ciclo de reflexión No. 4

5.4.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la *Lesson Study*

El diseño de esta *Lesson* estuvo orientado por los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial, desde el Eje “Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento”, los DBA, particularmente el que plantea “Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal”, Las actividades rectoras, desde “la exploración del medio” y la malla curricular desde “el arte como expresión de sentimientos, emociones y necesidades”.

De igual manera, teniendo en cuenta las reflexiones que emergieron del ciclo anterior, la docente determinó introducir el uso de rutinas de pensamiento y algunas fuerzas culturales como: Tiempo, oportunidades y lenguaje, haciendo uso del ejercicio de la transposición didáctica en el proceso de planeación. (Ver documento complementario 11 en anexos).

Así mismo, se determinó comenzar a implementar y articular dentro de la planeación los procesos de coevaluación y autoevaluación.

La exploración artística (musical y plástica) desde la interacción con el medio, con los instrumentos musicales y con los pares y docente, para sensibilizar y expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje artístico y verbal fue el punto de partida para desarrollar esta *Lesson*.

5.4.2. Descripción de actividades diseñadas y sus propósitos

Para desarrollar esta clase se tuvo en cuenta la rutina de pensamiento “Qué sé- qué quiero saber- qué he aprendido” (KWL). El objetivo de esta rutina de pensamiento es conocer las ideas previas de los estudiantes, sus intereses sobre un tema determinado y saber qué han aprendido al finalizar la clase. A través de esta herramienta, se pretendió visibilizar el pensamiento de los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades de expresión verbal y el aprendizaje autónomo (Tabla 3).

Tabla 3. Matriz de rutina de pensamiento

Rutina	Movimientos claves del pensamiento	Notas y descripción
¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué he aprendido? (KWL)	Activar conocimientos previos Cuestionarse	Reflexión personal del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Exploración

En un primer momento la docente interpretó la canción del “eco” haciendo uso de una guitarra e invitó a los estudiantes a que también la cantaran, posteriormente, mediante una plenaria comenzó a hacerles preguntas para ver qué tanto sabían acerca de este instrumento, con el propósito de ubicarlos en el tema de los instrumentos musicales del cual trataría la clase. (Ver figura 12 en anexos).

En un segundo momento realizó diferentes preguntas acerca de los instrumentos musicales que ellos conocían con el fin de motivar la participación a través del lenguaje oral, conocer sus saberes previos y desarrollar habilidades de escucha.

Investigación guiada

En un tercer momento los estudiantes observaron un video infantil sobre los instrumentos musicales con la intención de que reconocieran los diferentes instrumentos musicales, su clasificación, características, sonido y a la vez ampliaran su vocabulario.

En un cuarto momento se organizó a los niños en grupos pequeños para que rotaran por tres mesas diferentes en donde encontraron diversos instrumentos musicales, cada mesa tenía una clase de instrumentos (cuerda, percusión y vientos) con el propósito de que los niños los observaran, los exploraran y recibieran retroalimentación más detallada por parte de la maestra, así como tener la oportunidad de escuchar en vivo su sonido y observar la forma de interpretarlos. (Ver figura 13 en anexos).

En un quinto momento cada estudiante escogió la clase de instrumento que más le llamó la atención y de esta manera se formaron tres grupos, los cuales se ubicaron en tres mesas diferentes y allí, orientados por la docente y dos maestras de apoyo, elaboraron un instrumento musical (guitarra, tambor, flauta o silbato) haciendo uso de diferentes materiales reciclables. El propósito de esta actividad estuvo encaminado a la exploración de diferentes materiales, el fortalecimiento de la creatividad y el desarrollo de habilidades motoras finas. (Ver figura 14 en anexos).

En un sexto momento se invitó a los estudiantes a que se dispusieran para una nueva plenaria en donde la docente realizó nuevas preguntas con la idea de evidenciar lo que aprendieron acerca de los instrumentos musicales luego de haber participado en las diferentes actividades propuestas.

Proyecto final de síntesis

Finalmente se invitó a los niños a que haciendo uso del instrumento musical que elaboraron, entre todos cantaran la canción “el vampiro negro” con el propósito de que logran expresar sus sentimientos y emociones a través de la interpretación musical. (Ver figura 15 en anexos).

Para el proceso de evaluación se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes, el avance en su expresión oral, mediante la justificación de respuestas, elaboración de frases cada vez más complejas para darse a entender, así como las concepciones y comprensiones evidenciadas a lo largo de la clase. Se utilizó una lista de chequeo para tener esta evidencia. (Ver figura 16 en anexos).

La coevaluación se realizó a partir de las interacciones entre pares y la apreciación del trabajo del compañero, mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo te parece el trabajo de tu compañero?, ¿Crees que le hace falta algo?, ¿Tú le hubieras puesto algo diferente? También se utilizó una rúbrica de autoevaluación diseñada por la docente, llamada “Cómo trabajé hoy en clase”, que incluía las siguientes preguntas: ¿Participé pidiendo la palabra?, ¿Estuve atento escuchando a la profe y a mis compañeros?, ¿Realicé el trabajo propuesto?, ¿Aprendí nuevas cosas con el tema de hoy? (Ver figura 17 en anexos).

5.4.3. Planificación de la investigación

La observación participante fue la principal técnica de recolección de datos en este ciclo, así como el análisis de documentos, para ello, se utilizaron instrumentos como el video de la clase, las fotografías y las producciones realizadas por los estudiantes, así como el instrumento de evaluación diligenciado de manera colaborativa (escalera de retroalimentación).

Las evidencias y datos a recolectar se orientaron hacia las interacciones, las formas de comunicación entre pares, entre docente- estudiante, el manejo del tiempo por parte de la docente y su capacidad de escucha. La forma como piensan y aprenden los estudiantes.

5.4.4. Descripción de la puesta en escena

Una vez ubicados en el piso sobre las colchonetas la docente inició la actividad saludando a sus estudiantes y cantando la canción del "eco", interpretando la guitarra y solicitando a los niños que la cantaran juntos, ya que era una canción que todos se sabían.

Posteriormente preguntó a los estudiantes mostrando la guitarra

- _ ¿Qué es esto?
- _ ¡Una guitarra!
- _ ¿Y la guitarra es un qué?
- _ estudiante 1 "Un instrumento"
- _ ¿Un instrumento qué?
- _ todos- ¡Musical!
- _ ¿Qué instrumentos musicales conocen?

Y de esta manera todos continuaron participando nombrando instrumentos como: el bajo, el piano, la guitarra eléctrica, el tambor, las maracas, la batería, la flauta, entre otros.

Luego se preguntó _ ¿De qué estarán hechos esos instrumentos?

- _ "De madera"
- _ ¿Todos están hechos de madera?
- _ ¡Noooo!

La docente propuso entonces que cada uno nombrara un instrumento musical y contara de qué material estaba hecho. Obteniéndose respuestas como:

- _ "El bajo está hecho de metal"
- _ "La guitarra es de madera"
- _ "El banyo es de madera blanca"
- _ "El tambor es de plástico"
- _ "Los platillos son de alambre"
- _ "La guitarra también está hecha de metal"
- _ "El piano es de plástico"

profe- ¿Ustedes saben cómo se clasifican esos instrumentos?

- _ "En las tiendas"
- _ ¿y cómo ordenan los instrumentos?
- _ "Los cuelgan"
- _ ¿Será que así se clasifican?

Bajo de esta dinámica de preguntas y respuestas, se siguió indagando sobre los saberes previos de los estudiantes acerca de este tema. Cabe resaltar que, en este proceso la docente le llamó la atención en diferentes ocasiones a algunos estudiantes, al observar que estaban distraídos y generando indisciplina.

Por otra parte, la docente observó que una estudiante estaba tocando las clavijas de la guitarra y aprovechó entonces la situación para explicarle por qué no las debía mover e hizo un breve comentario sobre la importancia de afinar los instrumentos para que suenen bonito. Hasta este momento se estuvo trabajando la primera parte de la rutina de pensamiento (K) ¿qué sé?

Para la segunda parte de la rutina (W) ¿Qué quiero saber?, la docente sugirió a los estudiantes que pensarán antes de hablar y seguidamente preguntó _ ¿Qué cosa quieren saber de los instrumentos musicales que ustedes no sepan?

Alrededor de esta pregunta surgieron diálogos como los siguientes:

_ " Yo no sé tocar el tambor"

_ " Yo no sé tocar el teclado"

profe- " No, no quiero que me digan qué instrumento no saben tocar, quiero que me cuenten ¿qué quieren saber de los instrumentos?

_ " A mí me gustaría saber cómo se toca el piano"

_ "Yo quiero saber cómo se tocan las cuerdas del banyo"

_ profe_ ¿Por ejemplo, si yo les muestro esta guitarra ustedes que quisieran saber acerca de ella?

_ ¿Cómo se llaman las cositas de arriba?

_ ¿Cómo se llama el circulito que tiene ahí?

_ Profe_ "Bueno, entonces la pregunta sería ¿cuáles son las partes de la guitarra?"

En un tercer momento la docente invitó a los estudiantes a observar unos videos sobre las características de los instrumentos musicales y su clasificación.

Posteriormente en un cuarto momento la docente organizó a los estudiantes en grupos de siete y los ubicó en diferentes mesas en donde se encontraban diferentes instrumentos, (mesa con instrumentos de viento: flauta, quena y zampoña)(otra mesa con instrumentos de percusión menor: maracas, palo de lluvia, pandereta, platillos) (otra mesa con la guitarra como ejemplo de instrumento de cuerda) luego los invitó a explorar permitiendo que los tocaran, observaran el material del que estaban hechos, después pasó por cada mesa retroalimentando en aspectos como (nombre, material, clase de instrumento y otras características indicando la forma de interpretarlo). Durante esta actividad, cada estudiante rotó por cada grupo de instrumentos y recibió la retroalimentación correspondiente.

Aunque este fue un momento algo ruidoso y desordenado, se observó que los estudiantes estuvieron muy entretenidos e interesados en la exploración de los instrumentos.

En un quinto momento luego de la instrucción de la docente, los estudiantes escogieron el instrumento que más les llamó la atención teniendo como opciones (guitarra, tambor y flauta) de esta manera, se dividieron en tres grupos y se dispusieron a elaborar dicho instrumento musical con la ayuda de la docente y dos maestras auxiliares, utilizando material reciclable.

Para el último momento de la rutina de pensamiento (L) ¿Qué he aprendido?, se convocó nuevamente a la plenaria y allí la docente les pidió a los estudiantes que hablaran acerca de todo lo que habían aprendido de los instrumentos musicales. De esta manera, realizó nuevas preguntas que promovieron los siguientes diálogos:

Profe_ ¿Qué clase de instrumento es este? (mostrando la guitarra)

_ ¡Una guitarra!

_ Y es un instrumento ¿de qué?

_ ¡De madera! respondieron todos

_ "y de cuerda" dijo un estudiante
Profe _ "Chicos hay tres clases de instrumentos" ¿cuáles son?
_ ¡De cuerda! respondieron todos
Profe- _ " Otros que son de" (mostrando una flauta)
_ ¡De plástico!, ¡De madera!, ¡De soplar! responden
Profe- ¿y cómo se les dice a los que se soplan?
_ " de viento"
Profe- ¿Qué más aprendimos de los instrumentos? (mostrando la guitarra) fue preguntado acerca de sus partes.

Los estudiantes las iban nombrando a medida que ella les iba indicando tocando cada parte (brazo, boca, cuello, puente, clavijas, cuerpo, que son seis cuerdas y su nombre correspondiente)

De esta manera y en medio de cada una de las actividades realizadas, la docente tuvo la oportunidad de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, mediante la observación de sus interacciones con sus pares y los instrumentos musicales, su participación, actitud e integración en las diferentes actividades propuestas.

Posteriormente se invitó a los estudiantes a que juntos cantaran la canción "El vampiro negro" interpretando el instrumento que cada uno había realizado.

Para finalizar, los estudiantes se ubicaron de nuevo en sus mesas de trabajo mientras la docente les presentó y explicó la manera de desarrollar la rúbrica de autoevaluación, de esta forma, les sugirió que recordaran y pensarán acerca de su comportamiento y trabajo en clase, para poder responder a cuatro preguntas y de acuerdo a esto marcar la calificación que creían que se merecía cada uno (carita feliz, carita medio triste, carita muy triste) las preguntas fueron: ¿Participé pidiendo la palabra?, ¿Estuve atento escuchando a la profe y a los compañeros?, ¿Realicé el trabajo propuesto?, ¿Aprendí nuevas cosas con el tema de hoy?

5.4.5. Uso de distintas evidencias recolectadas

A partir de la observación y análisis del video de la clase, los instrumentos de planeación y escalera de retroalimentación, se evidenciaron diferentes momentos que dan cuenta de un avance en el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la docente, así como del mejoramiento en el desarrollo de habilidades de expresión oral, construcción de aprendizajes y comprensiones por parte de los estudiantes, no obstante, también se identificaron situaciones que no favorecieron un mayor aprendizaje y por consiguiente mayores comprensiones, sin embargo, dichas situaciones vale la pena analizarlas para comprender qué las origina, con qué están asociadas, para posteriormente realizar un ejercicio de reflexión que conduzca a mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje. De esta manera se hará mención de cada una de estas situaciones dividiéndolas en dos grupos (avances en el proceso- oportunidades de mejora).

Avances en el proceso:

- Como resultado de una planeación más consciente e intencional, orientada por el marco de la EPC, se observa que cada una de las actividades diseñadas para esta clase tenía un propósito claro y esto permitió que la secuencia de acciones desarrolladas estuviera encadenada o articulada dándole sentido a las metas de comprensión.
- Durante el desarrollo de esta clase, la docente logró dejar a un lado su preocupación por el tiempo asociado a la cantidad de actividades por desarrollar y lo enfocó en hacerlo productivo escuchando con atención a sus estudiantes, teniendo en cuenta a aquellos que nunca o casi nunca participan, motivándolos a que se expresaran, contando sus experiencias y conocimientos.
Esta acción hace referencia al tiempo como fuerza cultural que permite pensar ideas y conectarlas para lograr la comprensión y el conocimiento (Ritchhard, 2014)
- Meditó sobre la clase de preguntas que podrían realmente promover una comunicación más fluida, por tanto, tuvo en cuenta la formulación de preguntas abiertas, que generaban cada vez más preguntas y por ende mayor esfuerzo cognitivo en la elaboración de respuestas por parte de los estudiantes.

Ortega y Gallego (2018) hacen referencia a las preguntas abiertas, como preguntas poderosas que:

Favorecen la autoestimulación del aprendizaje (el llamado aprender a aprender) y hacen que los alumnos se sientan protagonistas del proceso de aprendizaje. Además, nos ayudan a conocer el nivel de dominio de un estudiante hacia algún concepto o materia concreta, a centrar la atención de la clase, les implica en debates y discusiones y elevan la conciencia del alumno/a. (párr. 5)

- Se tuvo en cuenta el contexto y por ende se planearon actividades un poco más lúdicas, favoreciendo la participación de todos los estudiantes, dándoles la oportunidad de conocer y explorar nuevos instrumentos musicales y otros ya conocidos.

Esta acción hace referencia a las oportunidades, que como fuerza cultural actúan como un mecanismo mediante el cual se cumplen las expectativas que enfocan y orientan el pensamiento (Ritchhart, 2014).

- Para el desarrollo de esta clase se tuvo en cuenta la implementación de una rutina de pensamiento que por un lado permitió organizar las diferentes actividades de manera estratégica para conseguir los logros propuestos y por otro lado permitió orientar y seducir a los estudiantes para que expresaran sus conocimientos, intereses y los nuevos conocimientos adquiridos, visualizando así sus pensamientos e identificando también sus concepciones erróneas.

En otras palabras, “La visualización del pensamiento tiene una función de diagnóstico. Al proporcionar un registro visible del pensamiento de los niños, permite a los docentes ver lo que los estudiantes están aprendiendo y a donde necesitan ayuda” (Tishman y Palmer, 2005, párr.7).

- Se observa que las relaciones entre la docente y los estudiantes están mediadas por el respeto y la confianza lo cual genera un ambiente propicio para el aprendizaje y la generación de lazos afectivos que se traducen en el desarrollo de seguridad, autoestima y autonomía en los estudiantes.

En el mismo sentido, Pinto (2012) afirma “las condiciones afectivas ambientales permiten al estudiante percibir con mayor confianza su posibilidad de protagonismo”. (p.65).

- Gracias a la retroalimentación constante de la docente, los estudiantes enriquecieron su vocabulario.
- El haber formulado preguntas abiertas a los estudiantes, provocó el desarrollo de procesos de recordación, comparación, relación, que permitieron construir conocimiento. Un ejemplo de ello se puede observar cuando los estudiantes de manera individual y general ya que todos lo consiguieron, relacionaron el nombre de las partes de la guitarra con el nombre de las partes del cuerpo humano, para aprender de manera más fácil.
- La docente realizó una evaluación continua en donde tuvo en cuenta la participación de los estudiantes, la elaboración de sus intervenciones, su capacidad de atención y escucha, la intensidad en la voz, sus expresiones paraverbales, de igual manera realizó una retroalimentación constante y un acompañamiento al trabajo grupal e individual durante toda la clase, lo cual ayudó los estudiantes a despejar dudas y a construir conocimiento.

En este sentido, Cardemil y Román (2014), ratifican que la evaluación:

Cumple (...) un rol estratégico e irremplazable: no sólo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto. (p.10)

Oportunidades de mejora

- Se observa que la docente en ocasiones oye, pero no escucha a sus estudiantes, dado que está esperando escuchar lo que ella quiere que le digan, por tanto, no acepta respuestas diferentes y tampoco evidencia los diferentes procesos de pensamiento que se están desarrollando en determinados momentos. Un ejemplo de ello se observa cuando pregunta de forma insistente acerca de la clasificación de los instrumentos musicales queriendo escuchar como respuesta (cuerdas, vientos y percusión) por tanto no aprueba las respuestas diferentes que le dieron los niños sin darse cuenta de que asociaron la clasificación desde la categoría del material con que están hechos.

Al respecto, López (2001) menciona:

Realmente escuchar nos parece algo muy sencillo, pero tal vez sea la destreza que más hemos descuidado. Por esta razón, comenzando por nosotros, como

personas educadoras, debemos saber escuchar para después poder enseñar a las nuevas generaciones a que sepan hacer uso adecuado de la escucha y en sus conversaciones se limiten a oír. (p.24)

- A pesar de que el ejercicio de planeación en este ciclo de reflexión fue más consciente e intencional respecto de lo que buscaba que sus estudiantes aprendieran, no se tuvo en cuenta realizar un ejercicio previo en el que los niños aprendieran a realizar preguntas, y sobre la marcha de la clase tampoco se hizo uso de ejemplos concretos con un tema diferente, para que los niños medianamente entendieran cómo hacerlo, lo cual limitó un poco el buen desempeño de los estudiantes e hizo perder la oportunidad de conocer en ese momento las verdaderas inquietudes de los niños respecto al tema.
- Se observa también que durante la clase no se dio respuesta a todas las preguntas que surgieron del interés de los niños por el tema propuesto.

A través del análisis del documento de retroalimentación (escalera de retroalimentación) diligenciado por el par investigador, se hace evidente este suceso, así como otros aspectos sobre los que se hacen sugerencias importantes que conducen a reflexionar sobre las acciones de implementación de la docente de la siguiente manera:

“Sería conveniente plasmar de forma escrita las ideas de los estudiantes con referencia a los pasos de la rutina de pensamiento, (qué sé, qué he aprendido) para tener evidencia y realizar un contraste de sus conocimientos previos y de lo que aprendieron”.

“Es importante modelar en las preguntas, para que los niños aprendan de ello”. “Sería bueno responder a las preguntas realizadas por los estudiantes en la rutina de pensamiento y no pasar por alto ese paso”. (Ver documento complementario 12 en anexos).

- Otra de las oportunidades de mejora, tiene que ver con el ejercicio de autoevaluación; ya que se observa que la mayoría de estudiantes en su rúbrica colorearon la carita feliz respondiendo a cada una de las preguntas, mientras otros estudiantes se colocaron carita triste o medio triste en alguna de las cuatro preguntas, no obstante la docente no hace uso de esta información para indagar el por qué los estudiantes consideran que merecen dicha calificación, debido a que el tiempo se acabó y tenían que salir a descanso los niños. No se percibe entonces certeza alguna de la reflexión de los estudiantes frente a su aprendizaje, por lo que resulta necesario que tanto la docente como los estudiantes sean conscientes del valor pedagógico de la autoevaluación.

Desde esta perspectiva, Calatayud (1999) considera que:

La autoevaluación es, en sí misma, un proceso de autocrítica del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado que ayuda al desarrollo de la autonomía, al

sentido crítico del alumno, así como también facilita la participación democrática del discente en el proceso de evaluación. (p. 85)

- Por último, es relevante la falta de escucha atenta de los estudiantes hacia sus pares, lo cual articulado con la indisciplina ocasionó interrupciones constantes mediante llamados de atención de la docente, generándose por momentos un ambiente inadecuado para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

De acuerdo con los postulados de Ritchhart et al. (2014) los estudiantes perciben cuando sus maestros no muestran interés por lo que dicen los estudiantes, lo cual hace que para ellos sea mucho más difícil escuchar e interesarse por lo que dicen sus compañeros.

Así mismo, López (2001) considera que como docentes y modelos de aprendizajes de los estudiantes, es necesario que aprendamos a escucharlos para luego enseñarles y exigirles escuchar a los demás.

5.4.6. Reflexión

La reflexión que subyace al analizar las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en este cuarto ciclo, está enfocada en reconocer que, en la medida en que esta toma consciencia de la importancia de la planeación en su práctica, se van gestando cambios que, apoyados en el marco de la EPC, hacen relevante el propósito con el que se desarrolla una clase, desencadenando una serie de desempeños, antes pensados de forma intencional, que se materializan como comprensiones en los estudiantes.

Lo anterior, articulado a la experiencia de implementar las rutinas de pensamiento aumenta la probabilidad de conseguir los objetivos planteados, así como lo expresan Ritchhart et al. (2014) al afirmar que al adoptar las rutinas de pensamiento como “patrones de funcionamiento, surge del reconocimiento de los docentes como herramientas efectivas para alcanzar fines específicos”. (p.90)

De igual manera al hacer un alto en el camino, tomar distancia y observar el contexto de su práctica, la docente investigadora comprende la importancia del uso de estrategias que suscitan deleite, alegría, gozo (actividades lúdicas) ya que es a niños de edad preescolar a quienes enseña y no se puede desconocer que es a través de este tipo acciones que el niño desarrolla conocimiento.

En concordancia, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial (2019) considera:

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se asumen como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad. (p.73)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que, lo que motivó la búsqueda de estos referentes (políticas nacionales) fue el hecho de hacer conciencia

mediante un ejercicio retrospectivo, en el que la docente reconoce que el producto de su práctica de enseñanza fue una mezcla de su experiencia académica en la infancia y los conocimientos y experiencias pedagógicas durante el pregrado, que a pesar de sus esfuerzos y buenas intenciones por “enseñar” no estaba fundamentada, ni tenía unos propósitos claros que orientaran el proceso de enseñanza aprendizaje, de igual manera, no era una práctica sistemática ni organizada, por lo que la docente investigadora sintió la necesidad de volverla más rigurosa, organizada, más consciente, intencional y reflexiva, es por ello que decide buscar esa conexión con estos referentes, reconociendo que son construcciones universales, basadas en sustentos teóricos profundos, que pueden contribuir en el enriquecimiento de su práctica.

Por otra parte, dado que las prácticas de enseñanza de la docente han ido transformándose de manera paulatina, uno de los cambios evidenciados está asociado con la concepción que tenía acerca del manejo del tiempo; pensado ya no como limitante, sino como oportunidad para mejorar la comunicación con sus estudiantes, se traduce entonces en promover relaciones de respeto y vínculos afectivos que mejoran la efectividad pedagógica y el uso del tiempo a la vez que se asocian con el desarrollo del autoestima, seguridad, y un ambiente de confianza que redundan en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Refiriéndose al tema, Ramírez y Beilock (citados en Lick, 2013) aseguran que:

Las investigaciones indican que cuando se les provee a los niños el tiempo y las destrezas necesarias para la reflexión, se vuelven con frecuencia más motivados, menos ansiosos les va mejor en las evaluaciones y planifican con mayor efectividad el futuro. (p. 6)

Todo esto en conjunto, ha repercutido en el desarrollo progresivo de habilidades de expresión oral en los estudiantes, haciéndose un poco más largas sus locuciones, mejor elaboradas, con una intensidad de voz entendible y con un deseo marcado de participación.

Finalmente, es imprescindible entender que el maestro es un modelo para sus estudiantes, por tanto es necesario que reflexione y se pregunte acerca de la manera en que sus acciones están motivando el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas en sus estudiantes, lo mismo que reconocer que no se puede exigir al estudiante algo que no se le está brindando; un ejemplo claro de ello en este ciclo sería: ¿Cómo exigir que los estudiantes se escuchen entre sí, si la docente no los escucha?. De acuerdo con esto, es necesario que en el próximo ciclo se fortalezcan las interacciones y la comunicación haciendo énfasis en la escucha, como elemento que conduce al desarrollo de comprensiones y como base del respeto por la palabra del otro.

De igual manera, se considera importante continuar fortaleciendo los procesos de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación)

5.5. Ciclo de reflexión No. 5

5.5.1. Acuerdos que orientaron el diseño de la *Lesson Study*

El diseño de esta *Lesson* estuvo orientado por los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial desde el Eje pedagógico Desarrollo social y personal en la primera infancia “vivir espacios de participación genuina”, por los DBA, particularmente el que plantea “Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno”, las actividades rectoras desde “la exploración del medio y la malla curricular desde el tema “Respetando y cuidando la naturaleza”

De igual manera, se tuvieron en cuenta fuerzas culturales como: tiempo, oportunidades y lenguaje y conversación. Así como movimientos del pensamiento como: observar de cerca y descubrir qué hay ahí, establecer conexiones y razonar con evidencia. (Ver documento complementario 13 en anexos).

Por otra parte, teniendo en cuenta las reflexiones que emergieron del ciclo anterior se determinó continuar propiciando encuentros para la interacción entre pares y entre maestro- estudiante, en donde la comunicación oral y la escucha permeen tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el respeto por la voz del otro.

Por último, se determinó continuar con la implementación de rutinas del pensamiento.

El ciclo de la vida y la importancia de valorarla fue el tema a tratar en esta *Lesson*, mediante la exploración, haciendo uso de diversas actividades lúdicas y la escucha atenta de los saberes previos propios, de los pares y de la docente, para favorecer el desarrollo de actitudes de cuidado, protección y respeto por los seres vivos.

5.5.2. Descripción de actividades diseñadas y sus propósitos

Para visualizar el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes se tuvo nuevamente en cuenta la rutina de pensamiento (KWL) en los diferentes momentos de la clase (al inicio, durante y al finalizar) con el propósito de que los estudiantes se familiaricen con esta rutina, la interioricen y se convierta en una forma conducirse hacia el aprendizaje.

Exploración

En un primer momento los estudiantes se ubicaron en círculo y sentados en sus respectivas sillas. Se inició la clase invitándolos a que cantaran la ronda “los pollitos dicen” posteriormente la docente los motivó a que expresaran verbalmente todo lo que sabían acerca de los pollitos, lo cual se hizo a través de una lluvia de ideas. Hasta aquí se desarrolló el paso (K- qué se) de la rutina de pensamiento. El propósito de esta actividad estuvo enfocado en identificar los saberes previos de los estudiantes, estimular la expresión oral y la escucha.

En un segundo momento la docente colocó en el centro del círculo una jaula con un pollito adentro, esta jaula estuvo cubierta con una manta, con el fin de que los estudiantes generaran expectativas sobre este animalito y lanzaran hipótesis de acuerdo

a los sonidos que se emitían y a sus conocimientos previos. Posteriormente destapó la jaula y motivó a los estudiantes a que observaran el animal y realizaran preguntas sobre lo que querían saber acerca del mismo, mientras tanto la docente tomaba nota de dichas preguntas. Hasta este momento se desarrolló el paso (W-qué quiero saber) de la rutina de pensamiento. (Ver figura 18 en anexos).

El propósito de esta actividad estuvo enfocado a identificar los intereses de los estudiantes respecto del tema propuesto, estimular la expresión oral y la escucha.

Investigación guiada

En un tercer momento se presentaron tres videos cortos sobre la vida de los pollitos, luego de ello se respondió a algunas preguntas que la docente formuló invitando a los estudiantes a identificar si lo que observaron y escucharon en el video les permitió conocer más acerca de estos animales y contestar a sus preguntas. Algunas de las preguntas realizadas por la docente fueron:

- ¿Las aves son seres vivos?, ¿Por qué?
- ¿Qué necesitan para vivir?
- ¿Cómo nacen los pollitos?

El propósito de la actividad fue conducir a los estudiantes a que realizaran conexiones con su saber previo y los nuevos conocimientos para generar nuevos aprendizajes. (Ver figura 19 en anexos).

En un cuarto momento los estudiantes observaron algunas imágenes de estos animales dispuestas a manera de galería dentro del salón, así como también algunos libros informativos, enciclopedias y cuentos en donde se relacionan estos animales, los libros estaban dispuestos en sus mesas de trabajo y por grupos pasaban a hacer la observación correspondiente y posteriormente rotaban por cada mesa. Esta actividad se realizó con el fin de que continuaran explorando y observando las características propias de estos animales.

Luego de ello, los estudiantes volvieron a ubicarse en círculo y nuevamente la docente realizó algunas preguntas e hizo la retroalimentación correspondiente sobre las dudas de los estudiantes, al mismo tiempo, se sacó nuevamente al pollito de la jaula y los estudiantes pudieron observarlo de cerca, tocarlo, consentirlo etc. El propósito de esta actividad fue crear una situación en la que los estudiantes pudieran realizar el ejercicio de observar de cerca, describir las características del pollito y contrastar la información nueva con sus ideas previas.

En un quinto momento se desarrolló el último paso de la rutina (L- Qué he aprendido), una vez retomadas las preguntas realizadas por los estudiantes y las que la docente realizó para verificar qué aprendieron, los estudiantes se dispusieron a desarrollar de forma individual una pequeña guía, en la cual recortaron y organizaron la secuencia correcta del ciclo de nacimiento de los pollitos, dando explicación al trabajo realizado. (Ver figura 20 en anexos).

El propósito de esta actividad estuvo encaminado a que basados en las experiencias anteriores los estudiantes pudieran razonar y de manera organizada dar cuenta del ciclo de vida de los pollitos y los seres vivos en general

Proyecto final de síntesis

Por último, cada estudiante realizó un ejercicio artístico a través del modelado en plastilina, haciendo un pollito, el cual podían llevar a casa, con el propósito de generar recordación del trabajo y los aprendizajes construidos en clase.

Para la evaluación se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes, la interacción con sus pares y con los materiales dispuestos, su capacidad de escucha, la forma de expresarse, la intensidad de la voz, la calidad de sus aportes o preguntas, así como las diferentes concepciones y comprensiones evidenciadas a lo largo de la clase. Se utilizó la lista de chequeo para guardar la evidencia y retomarla posteriormente en aras de continuar reflexionando sobre las prácticas de enseñanza. (Ver figura 21 en anexos).

De igual manera la coevaluación se realizó a partir de las interacciones entre pares y la apreciación del trabajo del compañero, por último, nuevamente se utilizó la rúbrica de autoevaluación llamada “Cómo trabajé hoy en clase” (Ver figura 22 en anexos).

5.5.3. Planificación de la investigación

Igual que en los ciclos anteriores, la observación y el análisis documental fueron las principales técnicas de investigación, y los instrumentos que se utilizaron fueron: el video, la fotografía, las producciones de los estudiantes y los instrumentos de evaluación, producto del trabajo colaborativo con las pares investigadoras.

Las evidencias y datos a recolectar estuvieron orientados a observar y analizar los comportamientos e interacciones entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante con el medio y con los objetos, así como las formas de comunicación y la capacidad de escucha de todos los participantes.

5.5.4. Descripción de la puesta en escena

Una vez ubicados los estudiantes en forma de medialuna, la docente dio inicio a la clase invitando a los niños a que cantaran la ronda “los pollitos dicen”, luego de ello los invitó a que comentaran lo que sabían sobre los pollitos, mientras ella escribía sus comentarios en el tablero, para lo cual hizo una división con tres columnas y escribió en la primera de ellas como título el inicio de la rutina (Qué sé)

De esta manera inició dando la palabra a los estudiantes tras hacer la pregunta ¿Tú qué sabes de los pollitos, de las gallinas, de los gallos? Obteniéndose respuestas como:

- _ “Cuando es de día los gallos se suben al techo y hacen ¡kikirikiiii!
- _ “Cuando es de mañana las gallinas se levantan y buscan comida para sus pollitos”
- _ “Los pollitos corren para que no se dejen coger de los humanos”

_ “Las gallinas cuando se levantan ven que ya les salió el huevo”,

Posteriormente la docente comentó que tenía una sorpresa y trasladó al centro de la medialuna una jaula cubierta con una manta, invitó a los niños a que hicieran silencio y escucharan, luego preguntó

- _ ¿Qué creen que hay en la jaula? Y
- _ “Los pollitos” respondieron
- _ ¿De qué color creen que es?
- _ “Amarillo”, “Blanco con negro”

La docente creó expectativa y curiosidad en los niños modulando su voz tornándola en un tono de suspenso, moviendo la jaula para generar sonido de los animalitos, de esta manera, los niños se emocionaron al ver que se iba a destapar la jaula. Luego de ver los pollitos surgen preguntas y comentarios como:

- _ ¿Profe son suyos?,
 - _ “Pero son grandes”
 - _ “El negro es un gallo”
- Profe _ ¿Es un gallo o es una gallina?, ¿Por qué dices que es un gallo?
- _ “Porque hay gallos negros”

A continuación, la docente propuso que pensarán en una pregunta acerca de lo que querían saber de los pollitos, mientras ella escribía en la segunda columna que tituló ¿Qué quiero saber?, algunas de las preguntas que surgieron fueron:

- _ ¿Será que las gallinas caminan en una sola pata?,
- _ ¿Cuándo los pollitos están fuera del cascarón los perros vienen a comérselos?,
- _ ¿Si un pollito grande le pica a un pollito pequeño le sale sangre?
- _ ¿Los pollitos cuando están en el cascarón ellos deciden salir?
- _ ¿Por qué los hijos de las gallinas se suben encima de las mamás?

Luego de esto, la docente retiró la jaula e invitó a los estudiantes a ver tres videos cortos acerca de los pollos, posteriormente realizó unas preguntas sobre lo que vieron y escucharon durante el ejercicio.

Algunas de las preguntas fueron: ¿Cuánto tiempo deben permanecer los pollitos dentro del cascarón?, ¿En dónde viven las gallinas?, ¿Qué comen los pollitos?, ¿Cómo nacen los pollos y qué tienen que hacer las gallinas?

Luego de obtener diferentes respuestas por parte de los estudiantes, pasó a otro momento en donde los dividió en tres grupos y les indicó que debían rotar por tres mesas diferentes, en donde encontrarían diferentes materiales como imágenes, textos y cuentos sobre los pollos, sugiriéndoles también que observaran muy bien dicho material; durante este proceso la docente monitoreó el ejercicio de cada grupo en los diferentes espacios y retroalimentó según los comentarios y/o preguntas que surgieron.

Posteriormente los niños se ubicaron nuevamente en medialuna, la docente le entregó a cada niño una pluma de gallina y los invitó a que se la pasaran por la cara, la olieran, la tocaran, la lanzaran hacia el techo y luego realizó preguntas como:

_ ¿Qué sienten?, ¿A qué huele?, ¿Es suave o áspera? Entre otras, obteniendo respuestas como:

_ “Cosquillas”, “Masajes”, “Es suave”,

_ “Huele a chichi”, “Huele a popo”

Entonces continuaron la exploración experimentando con gotas de agua sobre la pluma y observándola a través de una lupa, de allí surgieron comentarios como:

_ “Las gotas ruedan por la pluma”, “Mi gota no se explota”

_ “Mi pluma tiene manchitas como pequitas” “mi pluma es café y blanca”

En el siguiente momento cada estudiante tuvo la oportunidad de tocar al pollito, observarlo de cerca, acariciarlo y con ayuda de la docente contrastaron la información obtenida en las diferentes actividades realizadas, como por ejemplo (las patas tienen rayas, las plumas son muy suaves, el pico es encorvado igual que sus uñas, tienen cuatro dedos, entre otras características) de forma paralela, la docente retroalimentaba según las dudas y los intereses de los estudiantes.

Luego de ello, cada uno se ubicó en su mesa, mientras tanto la docente les entregó una guía y dio instrucciones para que el estudiante observara una secuencia de imágenes, las recortara y ordenara correctamente según el ciclo de vida del pollito. (Este ejercicio fue objeto de evaluación). Finalmente, realizaron el ejercicio de modelado de un pollito con plastilina.

Como actividad de autoevaluación los estudiantes utilizaron la rúbrica “Cómo trabajé hoy en clase” diseñada por la docente y utilizada en anteriores ciclos con el propósito de que afiancen esa mirada interior para reconocer sus avances y retrocesos en el aprendizaje.

De igual manera durante el desarrollo de la clase, se realizó una evaluación continua mediante la observación de las interacciones y participaciones, así como una retroalimentación constante y oportuna durante todo el proceso.

5.5.5. Uso de distintas evidencias recolectadas

Continuando con la dinámica del ciclo anterior, se establecieron dos grupos (avances en el proceso- oportunidades de mejora), para dar cuenta de los avances en la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, el avance en el desarrollo de habilidades de oralidad y escucha en los estudiantes, la manera como construyen conocimiento y llegan a las comprensiones, así como también las situaciones, metodologías y actitudes dignas de replantear en aras de continuar mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Avances en el proceso

El diseño de experiencias cargadas de sentido, la planeación contextualizada e intencionada, articulada con la necesidad de fortalecer habilidades comunicativas orales y de escucha; condujo a la docente a continuar implementando fuerzas culturales como las oportunidades y el lenguaje y la conversación, lo cual decanto en la creación de

situaciones que provocaron la participación de los estudiantes mediante el dialogo y la interacción espontanea entre pares y con la docente, lo que favoreció el avance en la comunicación y este a la vez promovió el desarrollo de nuevas comprensiones.

Al respecto, (Salmon, 2017) basándose en Ritchhart (2011) habla de un conjunto de fuerzas culturales para el desarrollo de una cultura del pensamiento en el aula, describiéndolas así: “Oportunidades” “Las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de aprendizaje en las que los niños pueden utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender. Se dejan abiertas las puertas hacia la curiosidad y el pensamiento”. (p.7)

Con respecto a la fuerza cultural “Lenguaje y conversación” refiere que “Las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que éste valora el pensamiento en su aula”. (p. 8)

La rutina de pensamiento utilizada tuvo una función en doble vía, ya que si bien permitió conducir la planeación y el desarrollo de la clase de forma organizada e intencionada, también ayudó a visibilizar el pensamiento de los estudiantes, conduciendo a la docente a reflexionar sobre la forma en que aprenden, de esta manera, identificó que el niño no sólo acude a recordar experiencias previas para conectarlas con las nuevas, sino que en el presente (el aquí y el ahora) dependiendo de las experiencias y/o ambientes en los que se encuentre inmerso, tiene la posibilidad de seleccionar aquello que le interesa, que llama su atención, exponiéndolo en forma de ideas, cuestionamientos, movilizand así sus estructuras cognitivas, que mediante una orientación y retroalimentación pertinente, le permiten construir conocimiento. Esto se evidenció a partir de la pregunta que hizo un estudiante mientras observaba a los pollitos en la jaula: “¿Por qué los hijos de las gallinas se suben encima de las mamás?”

De acuerdo con esto, Harlen (citado en Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito, 2019) considera que “La rapidez con la que los niños se interesan ante las cosas nuevas, o ante formas nuevas de ver las cosas familiares, demuestra que el interés puede crearse” (p. 87).

En atención a la estrecha relación del lenguaje y en este caso particular de la oralidad con el pensamiento, la docente implementó de manera intencional dentro de esta *Lesson*, actividades enfocadas a fortalecer los movimientos del pensamiento, por lo que se logró comprender que acciones como observar y describir, establecer relaciones entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes, así como tener la oportunidad de contrastar la información recibida con el objeto presente (pollito), le permiten al niño configurar su razonamiento de una manera diferente, encontrándole sentido a sus exploraciones, expresando verbalmente sus descubrimientos, dudas y comprensiones.

En concordancia con lo anterior, Salmón (2015) considera que:

El lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio más común para exteriorizar el pensamiento de las personas. Es por esto que el estímulo cognitivo tiene tanta

importancia para generar pensamiento y promover el lenguaje en todos los niños (...). (p. 7)

Un aspecto relevante, que hace parte del proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la docente, es evidente en su disposición para escuchar atentamente lo que dicen sus estudiantes, lo que derivó en una actitud más abierta por parte de ellos respecto a su participación, mayor confianza, seguridad, deseo de expresar emociones, sentimientos y compartir experiencias, generándose un clima agradable y propicio no solo para el aprendizaje sino para el desarrollo de habilidades comunicativas y socio afectivas.

Al respecto Hoyuelos (2006) considera “Escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias” (p.18).

Por su parte, Rinaldi (2006) expresa:

La escucha debería reconocer los múltiples lenguajes, símbolos y códigos que la gente usa para comunicarse y expresarse (...) la escucha elimina el anonimato del individuo (los niños no toleran ser anónimos). Nos da legitimidad y visibilidad. Enriquece tanto a los que escuchan como a los que producen el mensaje. (párr. 9-10)

Gracias al acompañamiento constante, la evaluación continua y la retroalimentación oportuna y apropiada de la docente durante el desarrollo de la clase, el estudiante tiene la oportunidad de relacionar sus conocimientos previos, con la nueva información y convertirla en aprendizaje, de la misma manera, es una oportunidad que tiene la docente para autoevaluar su práctica.

En este sentido, Morales y Restrepo (2015) consideran que

La evaluación formativa debe ser el apoyo oportuno y pertinente que aporte al mejoramiento de las prácticas educativas y los procesos de enseñanza/aprendizaje. El primer paso para lograrlo es mediante la autorreflexión sobre el propio desempeño como docentes, pues reconocer en qué se está fallando o identificar las potencialidades facilitan, desde un ejercicio crítico, mejorar, comprender y transformar la evaluación. (p. 90)

Oportunidades de mejora

Al analizar con detenimiento la acción de planeación se observa que, si bien es válido que la docente introduzca nuevas estrategias y metodologías didácticas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, también es necesario que identifique la riqueza o el alcance de las mismas, en aras de sacar el máximo provecho para promover el desarrollo de aprendizajes. Particularmente en esta *Lesson* se observó que el uso de la ronda per se como actividad para introducir a los estudiantes en el tema de “el ciclo de vida de los pollitos”, no tuvo una intención pedagógica, es decir, no fue utilizada como una herramienta didáctica, por tanto, se convirtió en una acción subvalorada, teniendo en cuenta su verdadero valor lúdico y formativo en la primera infancia.

Teniendo en cuenta las preocupaciones y sugerencias manifestadas por el par académico, mediante el trabajo colaborativo a través del documento “Escalera de retroalimentación” se considera importante replantear la planeación de clases extensas y con objetivos muy amplios, puesto que originan actitudes y comportamientos en los estudiantes que en vez de acercarlos al aprendizaje, los aleja de los objetivos propuestos, generando desinterés y mal ambiente dentro del aula. (Ver documento complementario 14 en anexos).

Por último, se considera necesario continuar indagando respecto a nuevas formas de evaluar el aprendizaje y nuevas formas de implementar la autoevaluación y la coevaluación en el aula, como estrategia que conduzca al estudiante a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje. De igual manera es imprescindible que el docente constantemente realice este ejercicio de autoevaluación con miras a mejorar cada vez más su práctica.

Así mismo, Calatayud (2018) considera que:

(...) Los docentes han de entender la autoevaluación como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para ayudarles a detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. (p.137)

5.5.6. Reflexión

El diseño y la implementación de estrategias, herramientas, y/o prácticas pensadas de forma intencional originan una atmosfera de aprendizaje en donde se despierta el interés y el deseo por explorar, exponer ideas, pensamientos y escuchar al otro, lo que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas que contribuyen positivamente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

La disposición, la actitud flexible y dispuesta al cambio por parte de la docente en sus dinámicas de enseñanza, la conducen a priorizar los procesos y la búsqueda de señales y declaraciones del estudiante que manifiesten el alcance de sus aprendizajes, así como sus dudas e interrogantes frente al mismo, que posteriormente serán insumos para continuar con el ciclo de reflexión-acción y mejora en sus prácticas de enseñanza.

Capítulo VI

Hallazgos

A continuación, se describen los cambios que ha tenido la práctica de enseñanza de la docente investigadora como resultado del trabajo colaborativo y de los ciclos de reflexión realizados a partir del análisis de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías establecidas.

Se reconoce que al inicio de los estudios en la maestría las prácticas de enseñanza de la docente investigadora estaban mediadas por concepciones erróneas frente al acto educativo, permeadas por un enfoque tradicionalista, en donde se concibe al docente (adulto) como único poseedor del saber y al estudiante carente del mismo, por lo que no se proponían dinámicas dialógicas y de interacción, al contrario la actitud de los estudiantes era pasiva, quedando relegada a escuchar y ser simples receptores de conocimiento, lo cual evidencia la concepción del proceso de aprendizaje en ese momento como un ejercicio mecánico de memorización y repetición.

Una vez se dio inicio al proceso de investigación, en el que la transformación de la práctica de enseñanza es el objeto principal de estudio, surge un interés *consciente* por parte de la autora de este estudio, para comprender su praxis a partir de una mirada autorreflexiva, en la que se observaron transformaciones que se describen a continuación:

6.1. Planeación

Uno de los cambios más importantes suscitados a partir de esta investigación es la implementación de planeaciones sistemáticas, organizadas y con intencionalidad pedagógica clara, aunque flexible con relación de los tiempos y dinámicas propias del contexto, ejercicio que antes no existía en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la docente investigadora.

Dicha planeación se realizó de manera conjunta en el primer ciclo de reflexión (con las pares investigadoras) orientadas por la *Lesson Study*, no obstante, a partir del segundo ciclo se comenzó a planear de forma individual entendiendo que la planeación es un proceso que permite organizar de forma consciente, coherente e intencionada aquello que se pretende enseñar, teniendo en cuenta las características del contexto.

Para llegar a esta comprensión fue importante hacer uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos acordes al modelo de investigación cualitativa. De igual manera adquirió especial relevancia el diálogo y el trabajo colaborativo para realizar un proceso analítico y reflexivo a profundidad. Ahora bien, la metodología de la *Lesson Study* también permitió entender la diversidad de contextos educativos en donde se realizan las prácticas de enseñanza y las dificultades que supone pretender unificar el diseño de las planeaciones. Dicho de otra forma, los contextos en los que cada docente desarrollaba su labor eran diferentes, así mismo las necesidades e intereses de cada institución y de la población educativa lo que advirtió la necesidad de comprender que el proceso de enseñanza- aprendizaje no puede desarrollarse de manera homogeneizada, sino que debe atender a las particularidades de cada contexto para que pueda gestionarse de manera coherente y efectiva.

Se observó que al planear de manera conjunta se pensó únicamente en contenidos y una estrategia para abordarlo, a través de actividades aisladas que no trascendieron a una reflexión profunda del aprendizaje por parte de los estudiantes. Esta experiencia condujo a determinar un hallazgo significativo frente a la importancia de

planear teniendo en cuenta el contexto; de esta manera, se considera que el abordaje de los contenidos debe realizarse a través de problemas y/o situaciones reales en los que el estudiante se logre ubicar, de tal manera que mediante la interacción, el diálogo y el compartir de experiencias se materialice la construcción de conocimiento a partir de saberes previos, que relacionados con nuevos conocimientos propicien un aprendizaje significativo.

Al respecto, Ramírez, (2008) afirma que “La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada (...)”. (p.111)

De la misma manera, el ejercicio de planeación desarrollado ciclo a ciclo fue dejando al descubierto diversas reflexiones en torno a la construcción de conocimiento de los estudiantes. Se observaba en la práctica que los niños no manifestaban aprendizajes y/o comprensiones como fruto de las diferentes experiencias que propiciaba la docente en el desarrollo de sus clases, situación que resulta consecuente con planeaciones poco conscientes, pertinentes, coherentes e intencionadas, así como la realización de actividades aisladas y descontextualizadas. La reflexión pedagógica permitió evidenciar que la docente realizaba el proceso de enseñanza fundamentada en conocimientos superficiales. En contraste, mediante el ejercicio de investigación encuentra a la luz de la teoría que el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere de la habilidad del docente para manipular el *saber a enseñar* y ajustarlo, de tal manera que logre ser aprendido en el aula, lo que en palabras de Chevallard (2005) es conocido como “Transposición didáctica” al que se refiere como “proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el *saber sabio* es transformado en *saber enseñado*, adecuado al nivel del estudiante” (p. 45).

En este sentido Campos (2006) refiere que:

Quando se hace la transposición para llegar al aula, el docente (quien tiene los programas oficiales), va a tener que volver a contextualizar el saber, porque todo está descontextualizado, des-historizado, despersonalizado, des temporalizado. Y para que ocurra un aprendizaje significativo, tiene que colocar un contexto en el contenido que está enseñando. (p. 4)

De esta manera, cuando la docente investigadora es consciente de la importancia de este elemento en el proceso de enseñanza- aprendizaje surge un nuevo hallazgo en donde comprende que puede mediar en el aprendizaje de sus estudiantes mediante mecanismos didácticos que permitan seleccionar, simplificar y transformar el saber para hacerlo enseñable y fácil de aprender. De este modo, el poner en práctica dicho conocimiento le ha permitido tener un mejor manejo didáctico del contenido, modular su lenguaje, analizar a sus estudiantes, tener en cuenta sus ritmos de aprendizaje, el contexto en el que se desenvuelven, lo que a su vez permitió observar avances en la participación de los estudiantes y en el deseo de expresar sus saberes de forma verbal.

Por otra parte, los diferentes aprendizajes construidos a partir de los seminarios en la maestría, así como los aportes de algunos autores, conectados con la necesidad de seguir mejorando el ejercicio de planeación, condujeron a enfocar esta acción constitutiva desde la Enseñanza para la Comprensión reconociendo además que éste, marco se articula por un lado con el modelo constructivista que sitúa el proceso de enseñanza- aprendizaje en la Institución Educativa en donde se realizó este estudio, y por otro lado con los documentos y las orientaciones propuestas en las políticas nacionales e institucionales, permitiendo que el aprendizaje tenga una carga significativa y por ende promueva el desarrollo de habilidades y competencias de manera integral en los estudiantes.

Ahora bien, las dinámicas que promueve la Enseñanza para la Comprensión permitieron comprender la importancia de la interacción con el medio, con los pares y con la docente, así mismo, se comprendió que el ejercicio desarrollado mediante los desempeños de comprensión, así como la evaluación continua y la retroalimentación favorecen el desarrollo del pensamiento, generándose las comprensiones y la construcción de conocimiento en los estudiantes. Dicha reflexión condujo a otro hallazgo, en donde la docente concluye que en la etapa preescolar los aprendizajes significativos y perdurables se aprenden a través del diálogo del niño con sus pares, de la interacción con los mismos en el juego, de la exploración del medio, de las conexiones que realice entre sus saberes previos y la retroalimentación de su maestra y otros nuevos aprendizajes, y no de manera individual y a través de metodologías tradicionales que sólo propician un aprendizaje memorístico y momentáneo.

En concordancia, Patiño (2015) considera que:

La enseñanza para la comprensión es un enfoque de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto, asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a una propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión, (...). Este tipo de comprensión del sujeto supera las barreras del memorismo, el actuar rutinario y el pensamiento bancario, genera la extrapolación de conceptos, el descubrimiento de representaciones mentales que deben ser evidenciadas en unos desempeños de comprensión, que con la constante ejercitación se convierten en dominios y competencias. (pàrr.13)

El migrar hacia esta nueva forma de pensar el acto educativo originó cambios en la forma de comunicación en el aula de la docente, que más adelante se nombrarán en detalle. De forma paralela, motivó cambios positivos en la relación entre estudiantes y todo en conjunto favoreció el mejoramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Finalmente, una vez sumergida en el nuevo universo que representa la Enseñanza para la Comprensión, que entre otras cosas motiva al docente a la constante exploración en busca de estrategias que promuevan el aprendizaje en sus estudiantes y al tiempo le permitan reconocer qué de lo que enseña realmente están aprendiendo y cómo llegan a aprenderlo, la docente decide explorar en el campo de las rutinas del pensamiento y en esta búsqueda teórica encuentra un sustento fuerte que fundamenta la importancia de su

uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje “visibilizar el pensamiento”. Esta herramienta articulada con las dinámicas propuestas desde la Enseñanza para la Comprensión, ayudaron a la docente a encontrar una ruta que favoreciera el desarrollo de habilidades de expresión oral, ya que fue una categoría que emergió como resultado del análisis de datos en los ciclos implementados.

De esta manera, implementar las rutinas de pensamiento dentro del aula, condujo a mediar en el aprendizaje en tanto que permitieron hacer visible el pensamiento de los estudiantes y con ello sus concepciones y/o comprensiones, mismas que pudieron ser fortalecidas o modificadas gracias a la retroalimentación continua en medio de la interacción dialógica. De tal modo que, al tener la oportunidad de que se visualice el pensamiento, se comienza a gestar un cambio en la cultura de la clase, permeando la actitud de los estudiantes hacia su aprendizaje, convirtiéndose como lo expresan Tishman y Palmer (2005) “en aprendices activos, curiosos e involucrados” (párr. 10).

Es a partir de esta experiencia, como surge un nuevo hallazgo, en donde la docente comprende que la implementación de rutinas de pensamiento ayuda a develar y ahondar no solo en las ideas previas de sus estudiantes sino en sus concepciones e intereses, lo que se constituye en una herramienta fundamental ya que activan la participación, dinamizan las experiencias, motivan a la interacción y la discusión volviendo significativo el aprendizaje. Este hallazgo representó en su momento una riqueza escondida que nunca habían manifestado los estudiantes en el aula de clase, a razón de considerar que, como maestra poseía todo el conocimiento que debía ser enseñado y que sólo necesitaba que el niño se sentara a escucharla, sin advertir qué pasaba por su mente, qué interrogantes tenían, cómo estaban relacionando la información que estaba depositando en ellos. No obstante, cuando tuvo la oportunidad de visualizar el pensamiento de sus estudiantes mediante las rutinas de pensamiento, encuentra la oportunidad de reconocer cómo piensan, qué suscita su interés, cuáles son sus necesidades, cómo conectan la nueva información con saberes previos y construyen aprendizajes, lo cual sirve de insumo para la planear nuevas experiencias en las que logren involucrarse de manera activa y eficaz.

Al respecto, Ritchhart et al. (2014) afirma:

Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas. (p. 64)

En consecuencia, el trabajo con las rutinas de pensamiento, articulado con el marco de la Enseñanza para la Comprensión configuró nuevas formas de comunicación y de interacción en el aula, que fortalecieron no solo el desarrollo de habilidades de expresión verbal, sino también hacer que el estudiante viviera experiencias que lo fueron acercando a lo que significa ser consciente de su pensamiento, así mismo, condujo a la docente a reconocer la importancia de escuchar atentamente lo que quieren y tienen que

decir sus estudiantes para desde allí mediar en su proceso de aprendizaje y convertirse en ese puente que les ayude a alcanzar un nuevo nivel en su desarrollo.

La anterior reflexión se asemeja a lo expuesto por Salmon (2014) al referir que “Cuando los niños toman consciencia de su pensamiento, tienen necesidad de expresarlo. El pensamiento visible respeta las distintas perspectivas e invita a los estudiantes a reflexionar y aprender” (p.93).

Así mismo, Ritchhart et al. (2014) considera que “El verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices” (p.87).

6.2. Implementación

Una de las transformaciones más significativas en este proceso de investigación, tiene que ver con la forma en que la docente investigadora se relaciona con sus estudiantes, lo que piensa de ellos, de sus alcances y de lo que puede llegar a mediar en su aprendizaje.

Durante los primeros ciclos de reflexión se hizo evidente que la docente no tenía una intencionalidad clara frente al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que sus acciones comunicativas limitaban tanto el aprendizaje significativo como el desarrollo de habilidades de expresión oral en sus estudiantes.

El trabajo colaborativo, la observación de la práctica de enseñanza y el análisis reflexivo de los datos recolectados contrastados a la luz de la teoría, permitieron llegar a esta comprensión, puesto que se encontró que la docente no realizaba un acompañamiento, ni monitoreo al trabajo de los estudiantes, no tenía en cuenta sus saberes previos, no se promovía la interacción y el diálogo; lo que hacía evidente una baja participación en los estudiantes, con intervenciones además muy cortas y con una intensidad de voz muy baja, que no daban cuenta de la construcción de un aprendizaje o de una comprensión determinada. Dichas acciones ponen de manifiesto que la docente más que pretender enseñar, enfocaba su interés en mantener el orden en términos de disciplina y atención en clase, conducta que se traduce en lo que llama Kaplún (1998) una comunicación vertical y autoritaria.

Ahora bien, es preciso entender que dicha verticalidad no necesariamente se manifestaba a través de expresiones verbales o gestos autoritarios, sino que estaba implícita en la intención comunicativa centrada en la necesidad de mantener la atención y el control de la clase. En otras palabras, a pesar de mantener una relación fraterna y respetuosa con los estudiantes existían elementos autoritarios que limitaban o impedían la expresión de sus ideas, interrogantes y/o intereses, lo mismo que el desarrollo de aprendizajes.

Esta reflexión condujo a la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza hasta el momento utilizadas, y pensar en nuevas formas de conducir de manera efectiva el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, como se mencionó

anteriormente, gracias al proceso de aprendizaje gestado en la maestría junto a la exploración de las propuestas de algunos autores, se determinó comenzar a orientar la práctica desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Es precisamente en medio de esta exploración que surge un nuevo hallazgo al entender que algunos elementos de la (EPC) como los desempeños de comprensión, así como la evaluación diagnóstica continua, favorecen una transformación no solo en las dinámicas para suscitar el proceso de enseñanza- aprendizaje sino en las relaciones comunicativas y la interacción dentro de este proceso, convirtiéndose así en un elemento fundamental en el acto educativo.

Al respecto, Medina Rivilla (citado por Núñez 2000)

Define la interacción en la enseñanza como un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan en ella. La interacción se incorpora en la enseñanza, de forma que, más que una comunicación o influencia mutua, es una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal. (p.157)

En la misma línea, Carvajal y Rodríguez (1997) afirman que “como participante en los eventos comunicativos, el niño establece relaciones intersubjetivas que lo ayudan a elaborar su propia representación como sujeto capaz de generar significado. Distingue así, su intención de la del otro, y opera de manera interactiva” (p.33).

De esta manera, la comunicación horizontal que se gesta al promover estas prácticas favorece un ambiente en el que por un lado el estudiante tiene la oportunidad de participar, de explorar, investigar, expresarse, interactuar con sus pares y con el medio y, por otro lado, posibilita al docente ejercer un rol de mediador, en donde acompaña, conversa, evalúa y retroalimenta constantemente. Dicha actitud tanto en estudiantes como en el docente favorece las interacciones haciendo que se genere un ambiente de confianza y seguridad, que permite al docente comprender que los niños son los actores principales de su aprendizaje, en tanto que aprenden a conocer y entender el mundo que los rodea a partir de las interacciones sociales y la exploración del medio, de ahí la importancia de que el docente logre ser mediador en este proceso, propiciando experiencias significativas que promuevan el aprendizaje.

Por otra parte, en el tercer ciclo mediante el proceso de reflexión y autoevaluación de la práctica se observó que los desempeños propuestos por la docente fueron monótonos y/o poco dinámicos, situación que generó desconcentración y falta de interés en los estudiantes. De esta manera se identificó que no era suficiente con promover la interacción y una comunicación horizontal, por lo que se comenzaron a dinamizar nuevas acciones en las que estuvo presente la lúdica en los desempeños propuestos, evidenciándose así una mayor conexión de los estudiantes con el aprendizaje y una comunicación más fluida que permite evidenciar su pensamiento a través de las inquietudes, opiniones y diferentes expresiones corporales y gestuales (paraverbales). De esta manera se observó el avance paulatino de los niños respecto al desarrollo de

habilidades comunicativas orales dado que se mostraron un poco más participativos y espontáneos en sus comentarios, fueron enriqueciendo su vocabulario y fortaleciendo sus aprendizajes, lo que facilitó que sus intervenciones fueran un poco más extensas y con una mayor intensidad de la voz que entre otras cosas, demuestra mayor seguridad y confianza en sí mismos.

A partir de esta experiencia surge entonces un segundo hallazgo en donde la docente comprende que activar el pensamiento en concordancia con una experiencia pedagógica vivencial, permite que el estudiante desarrolle procesos cognitivos que le conducen al aprendizaje y que al tiempo le conectan con el desarrollo socioafectivo a través de la lúdica, entendida más allá del concepto de juego.

De igual manera, Duarte (2003) refiere que

(...) incorporar la lúdica en los ambientes educativos, (...) da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos. (párr.75)

Por consiguiente, se entiende que no es la lúdica per se la que ayuda en el desarrollo de estos procesos sino el tener una intención clara y contextualizada al momento de diseñar ambientes de aprendizaje que generen emociones, el diálogo, el disfrute, la creatividad, encuentros que promuevan la curiosidad y el desarrollo de relaciones socioafectivas para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la oralidad como categoría emergente develó que en los primeros ciclos de reflexión el uso de la pregunta era implementado por la docente como una estrategia para determinar el nivel de atención de sus estudiantes respecto de lo que se les estaba “enseñando”, de forma simultánea se observó que utilizaba principalmente preguntas cerradas por lo que se veía como una constante en sus estudiantes el uso de monosílabos para responder a dichas preguntas, lo cual no daba cuenta de aprendizajes y/o comprensiones.

Atendiendo entonces a esa necesidad de utilizar la pregunta como elemento pedagógico para potenciar el desarrollo del pensamiento y la expresión oral, así como suscitar en los estudiantes la necesidad de manifestarse, de expresarse, se comienza a implementar el uso de preguntas abiertas, lo que permite evidenciar que, al cambiar la forma de preguntar, los estudiantes avanzan en su calidad expresiva en tanto que son capaces de responder con frases más elaboradas, más extensas fortaleciéndose de forma paralela el desarrollo de habilidades de expresión oral y de escucha.

De esta manera, se encontró que, cuando se piensa la pregunta como un ejercicio pedagógico con una intencionalidad clara, se genera motivación el docente para actuar consciente y consecuente hacia la escucha activa; propiciando con esto procesos

reflexivos en los estudiantes y haciendo que el conocimiento trascienda y genere una comprensión más amplia de la realidad.

En la misma línea, Faúndez (1986) en sus conversaciones con Freire considera que “Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento” (p.61).

Así mismo, Zuleta (2005) asegura que “El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje” (p. 116).

Ahora bien, al revisar la práctica de la docente, concretamente el manejo de la pregunta dentro de la clase, que si bien tuvo una transición en donde se motivaba al estudiante a realizar inferencias, lanzar hipótesis, relacionar, comparar entre otros, se observó que la actitud de la docente no era consecuente con la finalidad de las mismas; en tanto que no le daba el tiempo necesario a sus estudiantes para comprender las preguntas, organizar sus ideas y expresarlas de forma verbal, volviendo entre otras cosas a generar una actitud pasiva en ellos. Situación que alertó y evidenció la concepción que se tenía del tiempo como recurso que debía “controlar” para realizar las diversas actividades planeadas.

No obstante, tras un proceso de autorreflexión y contraste teórico, cambia su percepción entendiendo que el tiempo es un elemento que potencia la expresión oral y permite conectar de manera lógica el pensamiento con el lenguaje para dar a conocer una opinión, una inquietud, una experiencia de manera coherente, en la medida en que tiene la oportunidad de pensar, meditar, digerir una pregunta y elaborar tranquilamente una respuesta.

Al respecto, Carballo (1983) opina que “Darle tiempo de reacción al educando significa respetar la naturaleza de sus propias vivencias, promover su libertad, espontaneidad y confianza en sí mismo” (p.54).

En este sentido el hallazgo radica en comprender que la combinación de cuatro elementos como la concepción, el tiempo, el tipo de pregunta y la escucha atenta, articulados entre sí, le otorgan un papel activo al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje promoviendo además el desarrollo de habilidades cognitivas y originando en la clase un ambiente de interacción y comunicación flexible propicio para la construcción de conocimiento.

Cassany (2001) citado en el documento *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares* (2013) menciona “quien escucha suele ser muy activo en la conversación: colabora en ella, ofrece retroalimentación, se anticipa en su curso, da a entender qué sigue y comprende el sentido de la misma” (p.118).

6.3. Evaluación

Es preciso mencionar el paso a paso de los cambios que ha tenido el proceso evaluativo en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, a fin de comprender la evolución que ha tenido en este proceso investigativo.

Se ha indicado que al inicio de esta investigación la docente evaluaba el aprendizaje de sus estudiantes sólo al final de cada periodo con el objetivo de verificar los resultados del aprendizaje y/o el rendimiento académico. Esto como producto de una enseñanza tradicional transmitida de generación en generación, que devela la concepción de la evaluación en ese momento como un instrumento de control que medía el conocimiento a través de un ejercicio memorístico, y se realizaba más por una exigencia de carácter administrativo que por una intencionalidad pedagógica.

Durante el primero y segundo ciclo de reflexión se comenzó a evaluar dentro de la clase, sin embargo, era un procedimiento que se realizaba de manera aislada de las demás acciones constitutivas de la práctica, en la que de igual manera se buscaba calificar el aprendizaje, pero también se tenía en cuenta el nivel de atención y participación. Es de resaltar que hasta este momento no se tenía claro el sentido de la evaluación en tanto que la docente no se preocupaba por realizar un ejercicio analítico y reflexivo de los resultados obtenidos frente al aprendizaje de los estudiantes ni tampoco de la pertinencia de sus acciones de enseñanza.

A partir del tercer ciclo, teniendo como referente el marco de la Enseñanza para la Comprensión, se comienza a articular la práctica evaluativa dentro del proceso de planeación y a observar el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la clase. Para este momento el ejercicio de evaluación tiene en cuenta el contexto, los saberes previos de los estudiantes, así como sus individualidades por lo que se brinda una retroalimentación pertinente propiciando al tiempo el desarrollo de mejores comprensiones.

Para el cuarto ciclo, tras la constante exploración de la (EPC) y los diferentes aportes teóricos, se reconfigura la concepción de la evaluación encontrándole un sentido formativo, en donde cobra gran importancia la evaluación continua de los desempeños de comprensión de cada estudiante, así como del proceso de retroalimentación. De esta manera, se comienza a tener en cuenta el proceso de aprendizaje, las actitudes, las interacciones, el desarrollo de habilidades, la expresión verbal, la capacidad de escucha entre otros.

De igual manera, la docente comienza a realizar un ejercicio de análisis y reflexión de su práctica, desde una mirada introspectiva que le permite identificar la eficacia de sus acciones de enseñanza, así como mejorarlas para favorecer mejores aprendizajes en los niños, lo que se asemeja al pensamiento de Ahumada (2005) al referir que: “La evaluación formativa es en sí misma una oportunidad de aprender por medio de la realimentación y la práctica correctiva (...)” (p.3).

Finalmente, en quinto ciclo la acción de la evaluación en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora trascendió hasta concebirla como una oportunidad para visibilizar el aprendizaje de los estudiantes, así como sus dudas, sus interrogantes, mismos que a través de la retroalimentación se ajustan o se complementan para construir conocimiento. De igual forma, la evaluación se convierte en una fuente de información que invita a la docente a cuestionarse, mediante un proceso reflexivo que le conduce a tomar decisiones para replantear y mejorar sus prácticas de enseñanza y así continuar promoviendo el desarrollo de comprensiones y la construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Álvarez afirma que:

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. (...) Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. (2011, párr. 12)

Este proceso de transformación de las prácticas evaluativas de la docente investigadora, gestado a partir de una mirada crítica de su práctica, la condujo a encontrar que el avance frente a la mirada crítica y autorreflexiva de las prácticas de enseñanza agudiza la capacidad de observar dificultades, así como contemplar mejoras en la misma. En este sentido, todo lo que se haga y ocurra en el aula debe ser visto como una oportunidad de formación, aprendizaje y evaluación en doble vía.

Capítulo VII

Conclusiones

Las diferentes modificaciones realizadas en cada una de las acciones constitutivas transformaron de forma general la práctica de enseñanza de la docente investigadora, tanto en sus concepciones como en las metodologías, estrategias utilizadas y la forma de evaluar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de habilidades comunicativas orales en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

El diseño de ambientes educativos contextualizados, con una intencionalidad pedagógica clara y con un carácter lúdico, contribuye a que el estudiante vivencie experiencias que le permitan interactuar de diferentes maneras, movilizándolo así su pensamiento, fortaleciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción de conocimiento de forma significativa.

El ejercicio de planeación orientado desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión, así como su implementación y evaluación articulados con el uso de rutinas de pensamiento, configuraron una cultura de pensamiento en el aula que contribuyó al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y permitió al estudiante desarrollar un rol activo y comprometido con su aprendizaje, fortaleciendo el desarrollo

de su pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos.

Visualizar el pensamiento de los estudiantes favorece el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en tanto que permite al docente mediar para que el aprendizaje cobre sentido en la medida en que se brinde la oportunidad de realizar conexiones entre lo que aprende el niño con situaciones de su vida cotidiana.

Acercar a los estudiantes al desarrollo de rutinas de pensamiento no solo favorece el desarrollo del pensamiento mismo, sino que también promueve una relación dialógica en donde se manifiestan acuerdos y desacuerdos y al tiempo motiva el deseo de expresar conocimientos, experiencias, anécdotas, fortaleciendo de la misma manera la capacidad de escucha y la generación de sentimientos de confianza y seguridad en sí mismos.

En el ejercicio educativo es imprescindible que el docente realice su práctica mediante un ejercicio cíclico que, al tiempo genere avances y promueva de forma prospectiva mejores prácticas que beneficien a los estudiantes, lo mismo que conocimientos más amplios que contribuyan al que hacer docente.

Los datos recolectados y su triangulación con lo expresado por los pares académicos a través del trabajo colaborativo desarrollado desde la *Lesson Study*, permitieron identificar ciclo a ciclo las características de la práctica de enseñanza y de forma paralela su incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas orales en los estudiantes. El ejercicio de análisis y reflexión realizado a través de cada uno de los ciclos investigativos, generó la necesidad de transformar aquellas acciones que no contribuían en el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos. Las prácticas tradicionales, por ejemplo, afectaban negativamente al limitar las posibilidades de interacción, expresión de ideas, intereses e inquietudes por parte de los estudiantes. La transformación paulatina de las prácticas de enseñanza, entre ellas la planeación contextualizada y con una intencionalidad clara, así como la interacción dialógica, la escucha atenta, la retroalimentación constante y la evaluación continua; condujeron al desarrollo de habilidades de comunicación oral en los estudiantes. Lo anterior se logró evidenciar en el cambio observado en las interacciones entre pares y con la docente. Los estudiantes asumieron un rol más activo en su proceso de aprendizaje, expresando sus ideas de forma espontánea, construyendo conocimiento y llegando a comprensiones a partir de saberes previos y los de sus compañeros.

Recomendaciones

El saber pedagógico no puede quedar relegado en la mente del docente, es necesario que la institución educativa brinde los espacios y tiempos pertinentes para que los docentes tengan la oportunidad de socializar su conocimiento, de contar sus experiencias luego de un trabajo investigativo. Seguramente muchos tienen conocimientos que aportar, pero no se promueve este ejercicio pedagógico dentro del gremio educativo.

Es importante que la institución educativa adopte de manera transversal el desarrollo de habilidades de expresión oral y de escucha dentro del currículo; ya que esto favorece la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales, la comprensión y el aprendizaje.

Es necesario que la institución educativa apoye continuamente el proceso formativo de los docentes en aras de mejorar la calidad educativa.

Es importante que desde la institución educativa se generen semilleros de investigación que promuevan una dinámica analítica y autorreflexiva constante de la práctica de enseñanza, que propenda por el avance y la transformación de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

A través de las jornadas pedagógicas la institución educativa debe trabajar en torno a la creación de una cultura que promueva la comunicación y la escucha como elemento pedagógico fundamental en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Preguntas que emergen a partir de la investigación

- ¿Qué concepciones influyen en el docente frente al manejo del tiempo y el planteamiento de objetivos en sus planeaciones?
- ¿Cuál es el sentido pedagógico de las canciones y las rondas en la educación infantil?
- ¿Cómo abordar de manera eficaz y significativa el proceso de coevaluación y autoevaluación con los estudiantes de preescolar?
- ¿Qué elementos se deben tener en cuenta en el diseño de rúbricas de autoevaluación para niños de preescolar?
- ¿Qué procesos de pensamiento requiere desarrollar el niño de preescolar para llegar a establecer preguntas?
- ¿Qué estrategia pedagógica se debe implementar para enseñar a los niños a realizar preguntas?

Referencias

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), pp. 175-189.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Ajuria, H. A. D. A. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*, 334, 21-32.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Angulo, A. y Alba, J. (2018). "Una experiencia de formación de profesores de matemáticas en ejercicio centrada en la reflexión sobre la práctica" *Revista Acta Latinoamericana de Matemática educativa*, Sección 4, 31(2), pp. 1804-1811.
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). *La investigación cualitativa*. *Educación*, (10), pp. 23-50.
- Ansoleaga San Antonio, D. (2009). Reseña de "El discurso educativo" de Valentín Martínez-Otero Pérez. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (10), pp. 207-209.
- Calatayud, S. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista Educadores*, (189), pp. 79-93.
- Calatayud, M. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), pp. 135-152.
- Campos, E. D. F. (2006). Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*.
- Carballo, S. (1983). Promover el desarrollo del educando como persona sana. En *Educación: Revista de la universidad de Costa Rica*, Vol.7 (1 y 2), pp.45-60 45-60.
- Cardemil, C. y Román, M. (2014). Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles inicial y preescolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- Carvajal, G. J. y Rodríguez Luna, M. E. (1999). *El Desarrollo de la Oralidad en el Preescolar*. Convenio Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias, pp. 30- 38.
- Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2(1), pp. 15-23.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). Los elementos de la investigación. *Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial “El Búho”.
- Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), pp. 70-81.
- Colegio Kimy Pernía Domicó. *Guía Escolar 2014 – 2015*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/000226763f41bb43c139a>
- Cuadrado Gordillo, I. (1991). *Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico*.
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23(1), pp. 43-61.
- Universidad de La Sabana. (2018). “Seminario de Didáctica”. Colombia.
- Del Valle (2003). *Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad*. Revistas-pucp.edu.pe
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. (2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Duarte D. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una Aproximación Conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Feldman, D. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente
- Ferreiro, E. (2006): “La escritura antes de la letra”, CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/completos/Ferreiro_Escritura_antes_letra.html

- Flórez, R. y Torrado, M. C. (2013). *Primera Infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás-Universidad Nacional.
- Forero, A., Triviño, A. V., Arboleda, C. E., Higuera, M. A. y Forero de Martínez, O. (2007): "Evaluación en el aula: del control a la comprensión", *Serie Investigación IDEP*. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/178>
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (spe), 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- Gómez-López, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1357/gomezlf30.pdf?sequence=2>
- Hernández, A. P. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.
- Hernández, P. F. (1980). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Hernández, R, Fernández, F y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Ed Mc Graw Hill.
- Hoyuelos, A. (2006) "La Estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi". Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre,
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative social research*. (Vol 6, No 2, art.43) pp. 2-9
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): *Una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor*. *Magistro*, 8(15), pp. 89-110.

- Linck, L. (2013) “*Pensamiento Visible*”. Recuperado de:
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2003).
“Aprender de la evaluación”. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*.
Volumen. I, N°1, pp.167-177.
- López, A. y Encabo, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*.
Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista
IIPSI*, 9(1), 123 – 146.
- Martínez Diloné, H. A. y González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico
y profesionalización docente: *Sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad*.
35(3)
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la
enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Orientaciones para promover la lectura
y la escritura emergente en el grado transición. Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf
- Morales, M. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: *alternativa para
una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14 (2), pp. 89-
100.
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos
de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54, 1-11.
- Núñez Delgado, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua
oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. Madrid: España.
- Ortega, M. y Gallego, A. (2018). “El papel de las preguntas poderosas dentro del
aula”. *Revista Digital Educación 3.0*. Recuperado de:
<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/preguntas-poderosas-aula/>
- Patiño, S. (2015): “La enseñanza para la comprensión (EPC): Propuesta
metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante”, *Revista
Humanizarte Año 5 No 8*.

- Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza: Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales/*Oral Language in Education/Le langage oral dans l'enseignement. Didáctica: Lengua y Literatura*, Vol. 21, pp. 297-318.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2011). "Lesson Study", *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 417, pp. 64-68.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: *Secretaría de Educación del Distrito capital*.
- Perkins, D. (1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.
Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/PERKINS-La-escuela-inteligente-Libro%20completo%20regular.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colección Crítica y Fundamentos. Serie Formación del Profesorado. México: Graó.
- Perrone, V. (1999). "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?". En M. S. Wiske. *La enseñanza para la comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica*. (págs. 35- 68). Buenos Aires: Paidós.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, Costa Rica: CECC/SICA. Recuperado de: <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>
- Polánco, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Actualidades investigativas en educación*, 4 (2).
- Polya, G. (1989). *Cómo planear y resolver problemas*. México. Editorial Trillas.
- ¿Por qué el vínculo entre estudiantes y docentes es clave para aprender? (2019). *Educación 3.0 Líder Informativo en innovación educativa*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/por-que-vinculo-estudiantes-docentes-es-clave-aprender/119698.html>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), pp. 108-119.
- Rinaldi, C. (2006). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia*. Bogotá.

- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. *Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Paidós.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Salmon/publication/276269861_Hacer_visible_el_pensamiento_para_desarrollar_la_lectoescritura_Implicaciones_para_estudiantes_bilingues/links/5553caa208ae980ca6085b69.pdf
- Salmon, A. (2014). Hacer Visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En: Guzmán, R. (Compiladora), *Lectura y escritura. Como se enseña y se aprende en el aula*. pp. 73-103.
- Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, 2 (1), pp. 2-12.
- Salmon, A. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 1.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y Tradiciones*. México DF: Editorial McGraw Hill.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*. Bogotá.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá D.C.
- Serrano, T., Parra, J. M. y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 38(13), pp. 681-712.
- Soto, E. y Pérez, A. (2013). Guía Lesson Study. *Cuadernos de pedagogía*, 65.
- Stone, M. y Martha, C. (1999). La enseñanza para la comprensión. *Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *Leadership Compass*, 2(4), 1-3. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>

Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: *experiencia, conocimiento y creatividad*. Enunciación, 16(1), pp. 151-160.

Vernon, S. A. y Alvarado, M. (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar. *La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. Educere, 9(28), pp. 115-119.

Anexos

A. Figuras



Figura 2. Evidencia de las prácticas al inicio de la maestría, a partir de actividades tradicionales, mediante el uso de guías, transcripción de palabras, recortar y pegar silabas con las consonantes a trabajar.

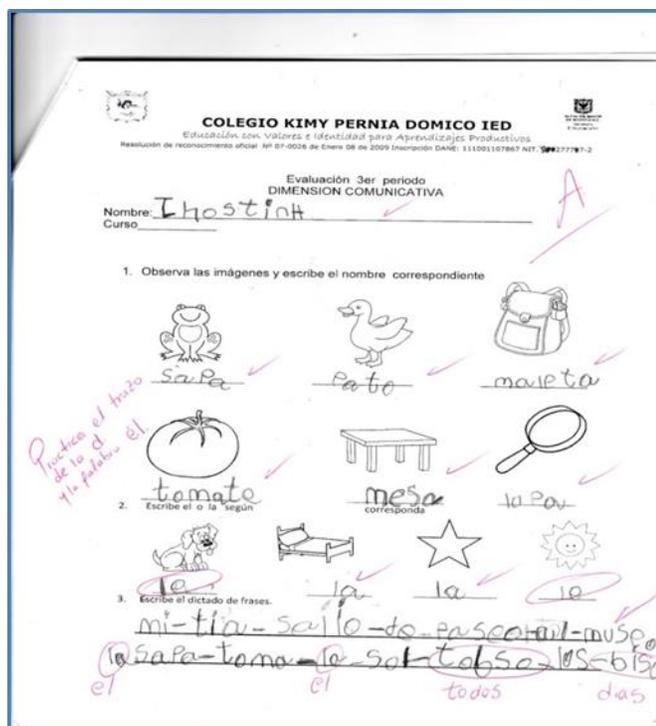


Figura 3. Evidencia de las evaluaciones al inicio de la maestría, realizada sólo al final del periodo, a través de una guía

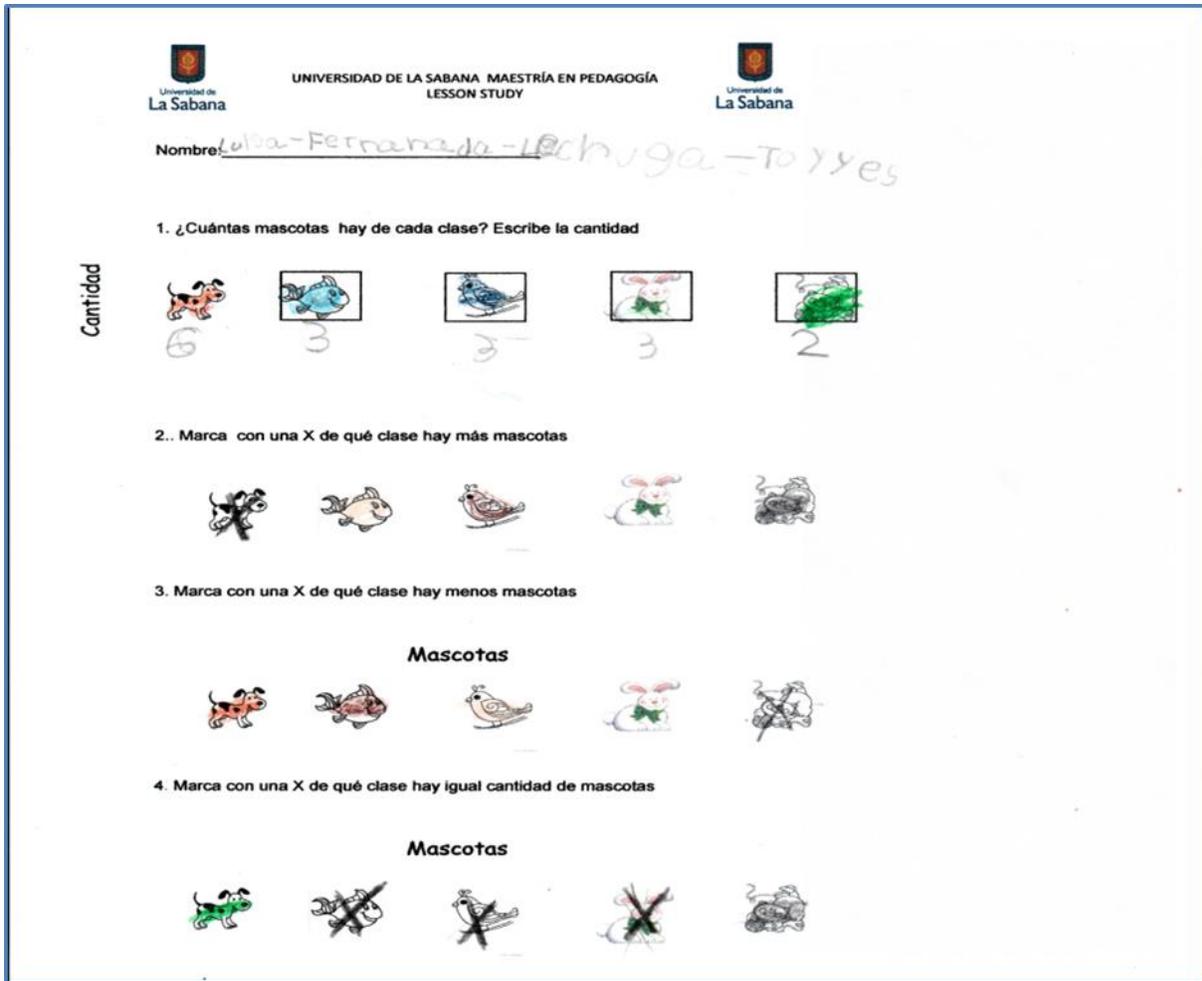


Figura 5. Guía para evaluar el aprendizaje de los estudiantes luego de haber realizado un ejercicio similar con la docente en el tablero. Ciclo 1.



Figura 6. Estudiantes realizando el dibujo de su mascota favorita. Ciclo I.



Figura 7. Estudiantes presentando modelado en plastilina del escarabajo estercolero. Ciclo II.



Figura 8. Estudiantes con títeres de mano, representando el cuento "El león y los escarabajos estercoleros. Ciclo II.



COLEGIO KIMY PERNIA DOMICO IED

Educación con valores e identidad para aprendizajes productivos
Resolución de reconocimiento oficial N° 07-0026 de enero 08 de 2009 Inscripción
DANE: 111001107867 NIT: 9000277707-2



CUIDADO ALGUIEN TOCA LA PUERTA

Transición 01

Clase para ciclo III

Estudiante	Participa activamente	Permanece atento y escuchando	Se expresa verbalmente y se hace entender	Organiza y expone sus ideas de forma coherente	Expone su cartelera y demuestra comprensión
Daniel Alarcón	Si	A veces	Si	Si	Si
Johan Amaya	Si	Si	Si	Si	Si
Luis Avilés	Si	A veces	Si	NO	Si
Michelle Ballen	NO	NO	NO	NO	NO
Santiago Benav	Si	A veces	NO	NO	Si/NO
Yuliana Carreño	Si	Si	Si	Si	Si
Ehime cortés	Si	Si	Si	NO	Si/NO
Jeshua Cupitra	NO	Si	NO	NO	NO
Sara Díaz	Si	A veces	Si	Si	Si
Kevin Garavito	Si	Si	Si	Si	Si
Deytan Garzón	Si	A veces	Si	Si	Si
Diego González	Si	A veces	Si	NO	Si/NO
Dilan Londoño	NO	NO	NO	NO	Si/NO
Isabella Méndez	NO	NO	NO	NO	NO
Laura Mendoza	NO	NO	NO	NO	NO
María Montaña	NO	Si	NO	NO	Si/NO
Ian Montoya	Si	A veces	Si	Si	Si
Dilan Rivas	Si	A veces	Si	Si	Si
Evelin Sandoval	NO	Si	NO	NO	NO
Fabian Soto	Si	A veces	Si	Si	Si
Wilmery torres	Si	Si	Si	Si	Si
Hermin Torres	NO	NO	NO	NO	NO
Andrés Vaca	NO	NO	NO	NO	Si/NO
Helen Yara	NO	A veces	NO	NO	Si/NO
Alejandro Zulua.	NO	A veces	NO	NO	Si/NO

Figura 9. Lista de chequeo del ciclo III, instrumento de evaluación y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.



Figura 10. Estudiantes reunidos en grupo discutiendo sobre el orden de las imágenes según lo sucedido en la historia narrada “Mi día de suerte”. Ciclo III.



Figura 11. Estudiantes exponiendo sus carteles sobre las diferentes formas en las que los niños pueden ser engañados. Ciclo III.



Figura 12. Plenaria amenizada con canciones, para hablar de los instrumentos musicales (Momento de exploración). Ciclo IV.



Figura 13. Explorando diferentes instrumentos musicales, suscitando preguntas, generando intereses (Momento de investigación guiada). Ciclo IV.



Figura 14. Estudiantes elaborando instrumentos musicales haciendo uso de material reciclable. Ciclo IV.



Figura 15. Estudiantes interpretando el instrumento musical elaborado por ellos mismos con material reciclable. Ciclo IV.



¡QUE VIVA LA MUSICA!

Transición 01

Clase para ciclo IV

Estudiante	Participa activamente	Permanece atento y escuchando	Expresa conocimientos previos de manera verbal y con buena intensidad en la voz	Elabora frases coherentes para responder diferentes preguntas	Interactúa con sus compañeros y con los instrumentos musicales
Daniel Alarcón	Si	A veces	Si	Si	Si
Johan Amaya	Si	Si	Si	Si	Si
Luis Avilés	Si	Si	Si	Si	Si
Michelle Ballen	Si	A veces	Si	Si	Si
Santiago Benav	Si	Si	A veces	A veces	Si
Yuliana Carreño	Si	Si	Si	Si	Si
Ehime cortés	Si	Si	Si	Si	Si
Jeshua Cupítra	Si	Si	A veces	A veces	Si
Sara Díaz	Si	Si	Si	Si	Si
Kevin Garavito	Si	Si	Si	Si	Si
Deytan Garzón	Si	A veces	Si	Si	Si
Diego González	Si	Si	Si	Si	Si
Dilan Londoño	NO	A veces	NO	A veces	Si
Isabella Méndez	Si	Si	A veces	A veces	Si
Laura Mendoza	Si	Si	Si	A veces	Si
María Montaña	Si	Si	Si	Si	Si
Ian Montoya	Si	Si	Si	Si	Si
Dilan Rivas	Si	Si	Si	Si	Si
Evelin Sandoval	NO	Si	A veces	A veces	Si
Fabian Soto	Si	Si	Si	Si	Si
Wilmary torres	Si	Si	Si	Si	Si
Hermin Torres	Si	A veces	NO	A veces	Si
Andrés Vaca	NO	Si	NO	NO	Si
Helen Yara	Si	Si	Si	Si	Si
Alejandro Zuluva.	Si	NO	Si	Si	Si

Figura 16. Lista de chequeo del ciclo IV, instrumento de evaluación y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Wilma Ti Torres ¿CÓMO TRABAJE HOY EN CLASE?

SEMANA (10-sep) 2019	1 ¿Participo pidiendo la palabra?	2 ¿Estuve atento escuchando a la profe y a mis compañeros?	3 ¿Realicé el trabajo propuesto?	4 ¿Aprendí nuevas cosas con el tema de hoy?
LUNES				
MARTES				
MIÉRCOLES				
JUEVES				
VIERNES				

Ehime ¿CÓMO TRABAJE HOY EN CLASE?

SEMANA (10-sep) 2019	1 ¿Participo pidiendo la palabra?	2 ¿Estuve atento escuchando a la profe y a mis compañeros?	3 ¿Realicé el trabajo propuesto?	4 ¿Aprendí nuevas cosas con el tema de hoy?
LUNES				
MARTES				
MIÉRCOLES				
JUEVES				
VIERNES				

Figura 17. Rúbrica de autoevaluación “cómo trabajé hoy” diseñada por la docente investigadora. Ciclo IV.



Figura 18. Estudiantes observando los pollitos y realizando preguntas. (Paso dos de la rutina de pensamiento KWL (qué quiero saber). Ciclo IV.



Figura 19. Estudiantes observando video sobre la vida de los pollitos, ejercicio que hace parte de la investigación guiada. Ciclo V.

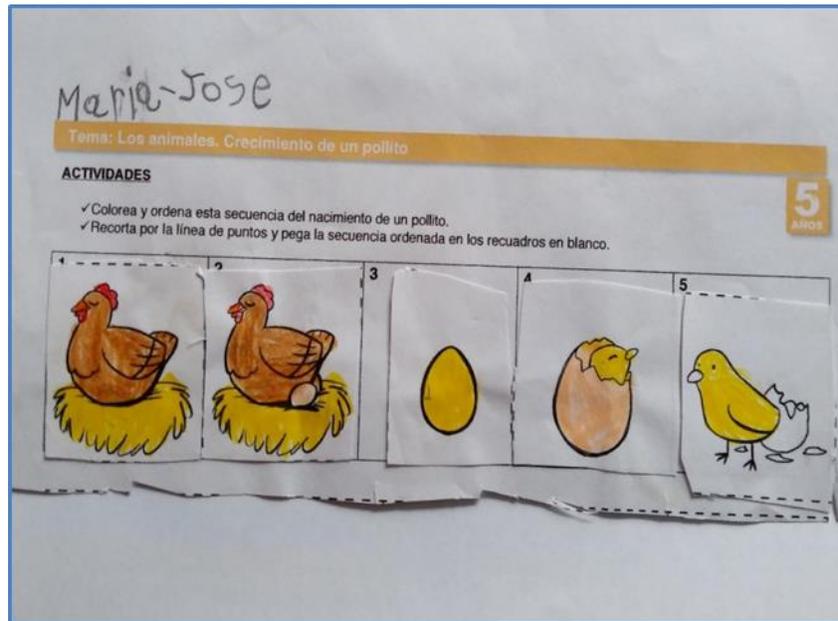


Figura 20. Guía desarrollada por una estudiante organizando la secuencia correcta del nacimiento de un pollito. Ciclo V.



COLEGIO KIMY PERNIA DOMICO IED

Educación con Valores e Identidad para Aprendizajes Productivos

Resolución de reconocimiento oficial N° 07-0026 de enero 08 de 2009 Inscripción

DANE: 111001107867 NIT. 9000277707-2



“Lo que dicen los pollitos”

Transición 01

Clase para ciclo V

Estudiante	Participa con agrado en las diferentes actividades	Permanece atento y escuchando	Expresa sus saberes e inquietudes de forma verbal haciéndose entender	Maneja buena intensidad en la voz al comunicarse	Interactúa con sus compañeros y materiales
Daniel Alarcón	Si	A veces	Si	Si	Si
Johan Amaya	Si	Si	Si	Si	Si
Luis Avilés	Si	Si	Si	Si	Si
Michelle Ballen	Si	A veces	A veces	Si	Si
Santiago Benav	Si	Si	A veces	A veces	Si
Yuliana Carreño	Si	Si	Si	Si	Si
Ehime cortés	Si	Si	Si	Si	Si
Jeshua Cupitra	Si	Si	A veces	A veces	Si
Sara Díaz	Si	Si	Si	Si	Si
Kevin Garavito	Si	Si	Si	Si	Si
Deytan Garzón	Si	A veces	Si	Si	Si
Diego González	Si	Si	Si	Si	Si
Dilan Londoño	Si	A veces	A veces	NO	Si
Isabella Méndez	Si	Si	A veces	NO	Si
Laura Mendoza	Si	A veces	Si	Si	Si
María Montaña	Si	Si	Si	NO	Si
Ian Montoya	Si	A veces	Si	Si	Si
Dilan Rivas	Si	Si	Si	Si	Si
Evelin Sandoval	Si	Si	A veces	Si	Si
Fabian Soto	Si	Si	Si	Si	Si
Wilmary torres	Si	Si	Si	Si	Si
Hermin Torres	Si	A veces	Si	NO	Si
Andrés Vaca	Si	Si	NO	NO	Si
Helen Yara	Si	Si	Si	Si	Si
Alejandro Zulua.	Si	A veces	Si	Si	Si

Figura 21. Lista de chequeo del ciclo V, instrumento de evaluación y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Santiaago

¿CÓMO TRABAJE HOY EN CLASE?

SEMANA (10-OCT) 2014	1 ¿Participo pidiendo la palabra?	2 ¿Estuve atento escuchando a la profe y a mis compañeros?	3 ¿Realicé el trabajo propuesto?	4 ¿Aprendí nuevas cosas con el tema de hoy?
LUNES				
MARTES				
MIÉRCOLES				
JUEVES				
VIERNES				

Figura 22. Rúbrica de autoevaluación “cómo trabajé hoy” diseñada por la docente investigadora. Ciclo V.

B. Documentos complementarios

Documento complementario 1.

Ficha técnica para actualización de datos de padres de familia.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL ESTUDIANTE Diego Alejandro Gonzalez		DOCUMENTO DE IDENTIDAD 1031833387	FECHA DE NACIMIENTO D/M/A 16 de Julio	EDAD 5 años
DIRECCIÓN Y BARRIO DE LA VIVIENDA calle 74 c.s # 88 F 20 Bvlla M.		EPS Medimas	RH 0+	LUGAR DE NACIMIENTO Bogotá
NOMBRE DE LA MADRE: Abiola Jimenez OCUPACIÓN: ama de casa CC: 25,637828 ULTIMO AÑO CURSADO: 5 primaria		TELEFONO 3128315165	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
NOMBRE DEL PADRE: Jesus Gonzalez Ruiz OCUPACIÓN: guarda seguridad CC: 348949 ULTIMO AÑO CURSADO: 9 de bachiller		TELEFONO 3203341484	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
NOMBRE DEL ACUDIENTE: Adiba Jimenez OCUPACIÓN: ama de casa CC: 25,637828 ULTIMO AÑO CURSADO: 5 primaria		TELEFONO	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
EL ESTUDIANTE HA SIDO DIAGNOSTICADO CON ALGUNA ENFERMEDAD? SI <input type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		ES VICTIMA DE DESPLAZAMIENTO U OTRA CONDICIÓN DE VULNERACIÓN DE DERECHOS? SI <input checked="" type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		
PERTENECE A UNA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE Y/O INDIGENA? SI <input checked="" type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		ESTUDIANTE ANTIGUO <input checked="" type="checkbox"/> ESTUDIANTE NUEVO <input type="checkbox"/>		
QUIEN LLEVA Y RECOGE AL ESTUDIANTE DEL COLEGIO?		EN CASO DE EVACUACION CUALQUIER DIA Y HORA PODRIA RECOGER AL ESTUDIANTE? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
EL ESTUDIANTE TIENE FAMILIARES QUE ESTUDIEN O TRABAJEN EN LA INSTITUCIÓN				
NOMBRES COMPLETOS Jesus David Gonzalez	PARENTESCO hermanos	OCUPACIÓN	JORNADA en la tarde	CURSO segundo primaria 223
Jimenez	Jimenez	Jimenez	Jimenez	Jimenez

APELLIDOS Y NOMBRES DEL ESTUDIANTE Michel alexandra baten Robayo		DOCUMENTO DE IDENTIDAD 1074531194	FECHA DE NACIMIENTO D/M/A 14 / 05 / 2014	EDAD 5 años
DIRECCIÓN Y BARRIO DE LA VIVIENDA		EPS sisten	RH 0+	LUGAR DE NACIMIENTO caqueta
NOMBRE DE LA MADRE: Angie Robayo OCUPACIÓN: ama de casa CC: 52570372 ULTIMO AÑO CURSADO: 2		TELEFONO 3212645538	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
NOMBRE DEL PADRE: OCUPACIÓN: CC: ULTIMO AÑO CURSADO:		TELEFONO	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
NOMBRE DEL ACUDIENTE: Angie Robayo OCUPACIÓN: ama de casa CC: 52570372 ULTIMO AÑO CURSADO: 2		TELEFONO	VIVE CON EL ESTUDIANTE <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
EL ESTUDIANTE HA SIDO DIAGNOSTICADO CON ALGUNA ENFERMEDAD? SI <input checked="" type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		ES VICTIMA DE DESPLAZAMIENTO U OTRA CONDICIÓN DE VULNERACIÓN DE DERECHOS? SI <input checked="" type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		
PERTENECE A UNA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE Y/O INDIGENA? SI <input checked="" type="checkbox"/> CUAL? <input type="checkbox"/>		ESTUDIANTE ANTIGUO <input type="checkbox"/> ESTUDIANTE NUEVO <input checked="" type="checkbox"/>		
QUIEN LLEVA Y RECOGE AL ESTUDIANTE DEL COLEGIO? Angie Robayo		EN CASO DE EVACUACIÓN CUALQUIER DIA Y HORA PODRIA RECOGER AL ESTUDIANTE? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
EL ESTUDIANTE TIENE FAMILIARES QUE ESTUDIEN O TRABAJEN EN LA INSTITUCIÓN				
NOMBRES COMPLETOS	PARENTESCO	OCUPACIÓN	JORNADA	CURSO

Documento complementario 2.

Documento de las "40 semanas" (documento con los contenidos para cada semana del año escolar).

 COLEGIO KIMY PERNIA DOMICO IED EDUCACIÓN CON VALORES E IDENTIDAD PARA APRENDIZAJES PRODUCTIVOS 	
PROGRAMACIÓN AÑO 2018	
ASIGNATURA: DIMENSION COMUNICATIVA GRADO: PREESCOLAR INTENSIDAD HORARIA: 5 HORAS	
SEMANA	TEMAS
1. (Ene.22 a Ene.26)	Proceso de inducción
2. (Ene.29 a Feb.02)	Diagnostico
3. (Feb.05 a Feb.9)	Aprestamiento básico
4. (Feb.12 a Feb.16)	Comandos básicos en ingles
5. (Feb.19 a Feb.23)	Escritura del nombre
6. (Feb.26 a Mar.02)	Iniciación de proceso lectura de cuentos infantiles (anticipación, interpretación, proposición)
7. (Mar.05 a Mar.9)	Escritura y fonética vocálica
8. (Mar.12 a Mar.16)	Escritura y fonética Vocálica
9. (Mar.20 a Mar.23)	Escritura y fonética vocálica
10. (Abr.02 a Abr.06)	Escritura y fonética vocálica
11. (Abr.09 a Abr.13)	Prueba de eficiencia
12. (Abr.16 a Abr.20)	Nivelación y profundización
13. (Abr.23 a Abr.27)	Cierre de periodo
Observaciones	
14. (Abr.30 a May.04)	Lectura y escritura no convencional
15. (May.07 a May.11)	Producción de textos no convencionales
16. (May.15 a May.18)	Lectura y escritura vocálica
17. (May.21 a May.25)	Lectura y escritura vocálica
18. (May.28 a Jun.01)	Acercamiento al abecedario
19. (Jun.05 a Jun.08)	Visualización del abecedario
20. (Jun.12 a Jun.15)	Producción textual con inclusión de consonantes
21. (Jul. 03 a Jul.06)	Producción textual con inclusión de consonantes
22. (Jul. 9 a Jul. 13)	Los miembros de la familia en ingles
23. (Jul. 16 a Jul. 19)	Rotación de cuentos infantiles para lectura
24. (Jul. 23 a Jul. 27)	Prueba de eficiencia
25. (Jul. 30 a Ago. 03)	Nivelación y profundización
26. (Ago.06 a Ago.10)	Cierre de periodo
Observaciones	
27. (Ago.13 a Ago. 17)	Producción textual silábica-vocálica y con intención comunicativa.
28. (Ago. 21 a Ago. 24)	Producción textual de manera convencional y con intención comunicativa.
29. (Ago. 27 a Ago. 31)	Rotación de cuento infantil para practica de lectura convencional
30. (Sep. 03 a Sep. 07)	Identificación, lectura y escritura de consonantes
31. (Sep. 10 a Sep. 14)	Practica de lectura convencional
32. (Sep. 17 a Sep. 21)	Los colores en ingles
33. (Sep. 24 a Sep. 28)	Lectura y escritura convencional
34. (Oct. 01 a Oct. 05)	Expresiones comunicativas orales
35. (Oct. 16 a Oct. 19)	Encuentro literario
36. (Oct. 22 a Oct. 26)	Prueba de eficiencia
37. (Oct. 29 a Nov. 02)	Nivelación y profundización
38. (Nov. 06 a Nov. 9)	Nivelación final
39. (Nov. 13 a Nov. 16)	Cierre de periodo
40. (Nov. 19 a Nov. 23)	Ensayo de grado y despedida
Observaciones	

Documento complementario 3.
Planeación de clase al inicio de la maestría.

Kimy Pernía Domicó I.E.D.

Transición 01

Actividad.

“IMÁGENES Y PALABRAS QUE VUELAN”

Objetivo General:

Desarrollar habilidades de lecto- escritura a través del juego compartido.

Específicos:

Fortalecer procesos de asociación (fonema- grafema) y combinación de sílabas para formar palabras.

Dinamizar espacios que contribuyan al aprendizaje significativo mediante la lúdica y el trabajo en equipo.

Implementación.

Los estudiantes se ubicarán en 4 grupos de a 6 niños formando un semi círculo, a través de un dado gigante con diferentes imágenes la docente les motivará a que pasen al tablero y escojan las letras indicadas para formar la palabra que corresponda a la imagen. De esta manera y en forma organizada, cada grupo participará tirando hacia lo alto el dado, dependiendo de la imagen que salga, el estudiante pasará al tablero y escogerá de un conjunto de letras ubicadas en este en tamaño media carta y armará la palabra correspondiente. Si la escribe bien el grupo ganará dos puntos, pero si la escribe mal sus compañeros de grupo le podrán ayudar indicándole qué letra le faltó, cual puso de más, como van organizadas etc, y si logra escribirla con esta ayuda ganarán un punto, así cada grupo y cada estudiante participará y el grupo que más sume puntos será el ganador.

El dado gigante tendrá cuatro imágenes por cara, una vez que salga la imagen, podrá ser retirada y se encontrará la siguiente debajo, con el fin de que todos los estudiantes puedan interactuar y tengan la oportunidad de pasar a escribir en el tablero.

Recursos: Dado en cartón, imágenes, letras (tamaño media carta).

Tiempo: Esta actividad está diseñada para desarrollarse en un tiempo aproximado de dos horas.

Documento complementario 4.
Rúbrica de evaluación colaborativa de la planeación.



Universidad de
La Sabana

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA
LESSON STUDY

Proyecto
EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
MICROCICLO DE REFLEXIÓN
ACCIONES DE PLANEACIÓN

Docente/investigador: Alma Liliana Álvarez Correa

Colegio: Kimi Pernía Domicó

Asignatura: Dimensiones

Curso: Transición

Fecha:

Nº	ITEM	NIVEL				
		1	2	3	4	5
1	Se explicita la consideración del contexto educativo y la problemática				X	
2	Se evidencia que ha tenido en cuenta las destrezas, capacidades o cualidades a desarrollar en los estudiantes a través de su enseñanza.					X
3	Se han planteado estrategias que alienten el interés de los estudiantes y exploten sus capacidades.					X
4	Se ha estimado, si las capacidades a desarrollar responden a los interrogantes propios del curso.					X
5	Se han tenido en cuenta los preconceptos y modelos mentales previos que traen los estudiantes al aula					X
6	Se ha procurado plantear desafíos nuevos o desafíos intelectuales.					X
7	Se ha considerado la información previa que deben comprender los estudiantes para responder a las principales preguntas de la sesión de clases					X
8	Da cuenta de la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza					X
9	Explicita un diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos o metas de comprensión					X
10	Considera e Integra las expectativas e intereses de los estudiantes a las estrategias y actividades de enseñanza					X
11	Se han considerado los estudiantes con dificultades de comprensión					X
12	Se han planteado o presentado problemas o situaciones que generen conflicto cognitivo.				X	
13	Explicita cómo averiguará lo que ya saben y lo que espera de la sesión					X
14	Se ha tenido en cuenta la manera como ayudará a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad.				X	
15	Se indaga sobre la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos.					X
16	Describe la manera como les retroalimentará para garantizar darles todo el apoyo para que aprendan.		X			
17	Explica cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender.			X		
18	Explica de forma comprensible los criterios que utilizará para valorar el aprendizaje y por qué usará estos criterios y estándares.		X			
19	Explica como atenderá el progreso y la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes.			X		
20	Durante el desarrollo de la práctica de enseñanza fomenta la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.		X			
	TOTAL (NIVEL)					
	PORCENTAJE					

PLANEACIÓN COLABORATIVA CICLO I

COLEGIOS: SANTA BÁRBARA - IED KIMY PERNÍA DOMICÓ - COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS

GRADOS: Jardín y transición

DOCENTES: Nancy Varela - Cristina Coronado - Erika Castro - Alma Álvarez

CONTENIDO DE ANÁLISIS: Comparación de cantidades, uso del lenguaje en situaciones comunicativas, uso de la expresión gráfica de manera diversificada, Seres vivos (mascotas).

DIMENSIONES	META	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	PROCESOS
<p>Cognitiva, comunicativa, artística, corporal y socio afectiva</p> <p>IDEAS ESTRUCTURANTES</p> <p>Relaciones lógico-matemáticas, Relaciones con la naturaleza, comunicación oral, comunicación escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realice uso del conteo para resolver situaciones de la vida cotidiana. - Amplíe gradualmente sus posibilidades de comunicación y expresión participando de diversas situaciones de intercambio social en las cuales pueda contar sus experiencias y oír las de otras personas. - Observe los seres vivos que se encuentran en su entorno cercano, estableciendo relaciones de diferencias o semejanzas entre estos y los seres humanos. - Se familiarice con el lenguaje escrito a partir de la lectura de imágenes y realice producciones gráficas de manera espontánea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar comparación de cantidades a través de interpretación en gráficos de barras - Comunicar de manera oral y escrita análisis de datos encontrados en gráfico de barras - Identificar seres vivos como las mascotas de acuerdo a sus características. - Realizar escritura espontánea a través de pseudolettras, garabateo y/o pictogramas. 	<p>1-Matemáticos:</p> <p>Razonamiento, comunicación, resolución de problemas,</p> <p>Pensamiento matemático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numérico y sistemas numéricos. - Aleatorio y sistemas de datos. <p>2- Lógico-verbal:</p> <p>Producción textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.</p>

INSTRUCCIÓN

Actividad 1: ¿Cuál es tu mascota favorita?

Se elegirán a 10 estudiantes a los cuales se les preguntará: de estas mascotas que observan ¿cuál es tu favorita?, para ello se tendrá un gráfico el cual se construirá en un papel, en donde cada estudiante ubica de acuerdo a su predilección: el pictograma de un perro, gato, pez, conejo, o un pájaro.

Actividad 2

Se le preguntará al grupo: de acuerdo con el gráfico construido: ¿Cuántos animales hay de cada clase?, vamos a contar entre todos. Luego se les preguntará:

¿De qué clase hay más animales? ¿De qué clase hay menos animales?

¿Hay clases de animales que tengan la misma cantidad?

Actividad 3

Cada estudiante responderá de manera individual y escrita a las preguntas planteadas anteriormente eligiendo la imagen de la mascota correcta en la fotocopia que se les facilitará.

Actividad 4

Se dispondrá pliegos de papel kraft por las paredes, ventanas o tablero, con el fin de que cada estudiante pase y dibuje su mascota favorita, escriba de manera espontánea el nombre de ésta y debajo marque la producción con su nombre

EVALUACIÓN

Para ello se elegirán a tres niños (uno que sea de nivel bajo, otro que sea de nivel medio y otro de nivel alto), a los cuales se les preguntará:

¿Estás de acuerdo con la respuesta dada a las preguntas? ¿Cómo lo sabes?

¿Qué aprendiste? ¿A quién se lo podrías enseñar?

Instrumentos: observación, participación de los estudiantes, gráfico de barras grupal, dibujos y escritura de los estudiantes.

MATERIALES: Papel kraft, marcadores, pictogramas, guías, colores, lápices,

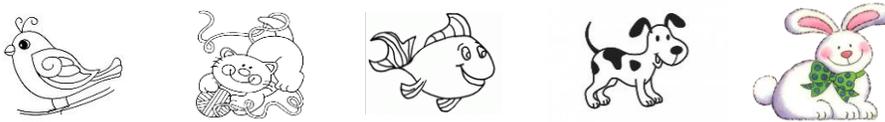
PLANTEAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

10 de tus compañeros han dicho cuál es su mascota favorita y para ello de manera grupal se construyó un gráfico de barras. Obsérvalo y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas mascotas hay de cada clase? Escribe la cantidad



2. Marca con una X de qué clase hay más mascotas



3. Marca con una X de qué clase hay menos mascotas



4. Marca con una X de qué clase hay igual cantidad de mascotas





UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GUÍA DE COMENTARIO DEL VIDEO DE CLASE
ANÁLISIS PERSONAL

Nombre: Alma Liliana Alvarez Correa
Institución: Kimy Pernía Domicó I.E.D.
Fecha: 23/10/ 2018

¿Por qué pensó que esta clase podía ser una buena oportunidad para filmar?

Porque considero que representa un avance más en el proceso de mejoramiento de mis prácticas educativas, convirtiéndose a la vez en un insumo para reflexionar e identificar situaciones o estrategias que pueden manejarse de forma diferente, en aras de continuar fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué aspectos en particular le gustaría que analizáramos en este video? ¿Por qué?

Las estrategias utilizadas por la maestra, si son adecuadas para conseguir los objetivos propuestos.

La forma de interactuar de la maestra con sus estudiantes.

La actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la clase.

Me gustaría que se analizaran estos tres aspectos, porque muchas veces como maestros creemos que estamos trabajando bien, que tenemos en cuenta a todos los estudiantes y que lo que hacemos resulta interesante y apropiado para ellos, nos encasillamos en lo que queremos ver, pero no observamos todo lo que sucede al interior del aula de clase, no somos conscientes de los errores que cometemos.

Cuéntenos qué tuvo en cuenta para preparar esta clase.

Esta fue una clase colaborativa entre tres compañeras y yo, todas del área de preescolar y se tuvo en cuenta un formato de planeación con aspectos como: caracterización, contenido de análisis, dimensiones, ideas estructurantes, meta, criterios de desempeño, momentos de la clase o secuencia de actividades, evaluación y anexo de guía de trabajo para los estudiantes.

De igual manera se tuvieron en cuenta aspectos como: la edad de los niños, sus intereses, los recursos y su disponibilidad y el tiempo requerido.

Por último, se tuvo en cuenta la intención de fortalecer procesos lógico-matemáticos y lógico- verbales, a través de una estrategia lúdica.

¿La clase se desarrolló como la tenía prevista? Si no, ¿por qué?

Si se logró desarrollar de manera completa.

¿Le cambiaría algo al desarrollo de esta clase? ¿qué? ¿por qué?

Le cambiaría el momento en el que deben desarrollar una guía de trabajo, por otra actividad de carácter más lúdico, porque pienso que los niños aprender mejor a través del juego y la interacción con sus pares y el entorno.

¿Cuál fue su principal aprendizaje en esta clase?

Es importante que cuando trabajemos alguna guía con los niños, ésta sea llamativa, el tamaño de las imágenes debe ser grande y procurar no saturarla de información.

¿Qué cree que aprendieron los niños?, ¿Cómo lo aprendieron?

Aprendieron que a las mascotas se les denomina “machos o hembras” según sus características- lo aprendieron al plantear sus ideas o concepciones al respecto y al recibir la retroalimentación de la maestra.

Aprendieron a ubicar, comparar y a establecer resultados en cuanto a (cantidades, mayor número- menor número, igual número) de elementos dispuestos en una gráfica. - lo aprendieron gracias a que la maestra les explicó la manera de hacerlo a través del juego, en donde todos pudieron participar, interactuar y expresarse de manera espontánea y divertida utilizando un tema de interés para los niños.

Avanzaron en sus procesos de escritura; ya que tuvieron la oportunidad de practicar y tener como referente una cartelera grande con imágenes alusivas a la palabra que debían escribir y a la retroalimentación de la maestra.



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GUÍA DE COMENTARIO DEL VIDEO DE CLASE
RETROALIMENTACION A PARES

Nombre: Nancy Milena Varela Lara
Institución: Kimy Pernía Domicó
Colega a quien se retroalimenta: Alma Liliana Álvarez
Fecha: 2 de noviembre de 2018

1. ¿Qué le llamó especialmente la atención en este video? ¿Por qué?

La realización del consenso con respecto a la cantidad de mascotas elegidas por los estudiantes, donde hubo más y donde menos, donde no hubo elección por parte de los estudiantes al final de las actividades propuestas.

2. ¿Qué aprendió de su colega en el desarrollo de esta clase? ¿Para qué le sirve?

Fue interesante la variación que realizó en la actividad de las carteleras en donde ubica a los estudiantes en grupos para luego realizar rotaciones en los diferentes puntos de trabajo ejecutando lecturas de cada uno de ellos.

Es una actividad que podría ser utilizada en contextos de aprendizaje de lecto-escritura para que los estudiantes realicen lectura gráfica e inicios de lectura en grafías realizadas por ellos mismos.

3. ¿Cuál considera que fue el principal aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

Lectura y escritura del tipo de mascotas con las que se trabajaron durante la clase; debido a que durante el video se observa que el tipo de actividad y materiales usados motivan los aprendizajes de los estudiantes.

4. ¿Le cambiaría algo a esta clase? ¿Qué? ¿Por qué?

La mirada de las actividades desde la resolución de problemas estuvo desenfocada ya que en realidad esta, aunque pudo ser un problema fue guiada por la docente de manera tal que no se les dio la oportunidad a los estudiantes de generar sus respuestas a partir de sus concepciones previas a la clase.

Documento complementario 7.
Planeación para segundo ciclo de reflexión.

PLANEACIÓN.

Grado: Transición
Docente: Alma Álvarez Correa
Tema: Función de los animales en el ecosistema.

Objetivos:

Promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
Identificar la función de algunos animales en el ecosistema.
Reconocer la importancia de respetar y valorar a los demás.

Asignaturas: Dimensión Comunicativa – Socio ciencias – ética y valores

Contenidos:

Los animales descomponedores y su importancia para el ecosistema.
Tolerancia y respeto por el otro
Comprensión lectora

Estrategias Didácticas:

Lectura en voz alta
Juego de roles con títeres de mano.
Modelado en plastilina

Desarrollo de la actividad:

Ubicados en semi círculo, los niños escucharán a su maestra, quien realizará la lectura en voz alta del cuento “El León y los escarabajos estercoleros”, la docente realizará preguntas de tipo inferencial, antes, durante y después de la lectura, por ejemplo:

Antes: ¿Qué son los escarabajos?, ¿Qué significa estercoleros?

Durante: ¿Por qué razón el león no quería a los escarabajos?

Después: ¿qué hubiera pasado si los escarabajos deciden no volver?

Posteriormente se organizarán por grupos de 5 niños a quienes se les asignará un rol de los animales protagonistas, cada uno escogerá el animal que quiere representar, colorearán el dibujo correspondiente dispuesto en una cartulina, lo recortarán y luego lo pegarán sobre un palo de paleta, luego se reunirá cada grupo y hará un recuento de lo sucedido en la historia, cada uno asumirá el personaje que escogió, tendrán un tiempo

para ensayar y luego cada grupo realizará su presentación frente a los demás compañeros y docente.

Para finalizar cada estudiante deberá realizar el modelado de un escarabajo estercolero, para ello se le facilitará plastilina y Tabla.

Esta planeación se pretende desarrollar con los estudiantes de grado cero, quienes oscilan entre los cinco y los seis años, es un grupo heterogéneo, con niños y niñas dinámicos, participativos, alegres, espontáneos y creativos, con grandes capacidades de aprendizaje. Estos niños hacen parte de la población que habita en la localidad de Bosa y que tienen estrato 1 y 2.

Los saberes que se pretenden construir a partir de esta planeación están enfocados hacia el reconocimiento de la especie de animales descomponedores y la función que cumplen dentro del ecosistema, de igual manera se pretenden fortalecer valores como la tolerancia, el respeto y la sana convivencia, así como desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Los procedimientos propuestos para evaluar los aprendizajes están implícitos en el desarrollo de la actividad: implementación de preguntas inferenciales, para lo cual evaluaría la participación y la capacidad de elaboración de sus respuestas, así como la comprensión de la historia relatada. Por otra parte, la capacidad de relacionar las situaciones presentadas en el cuento con situaciones de la vida real respecto al tema de los valores y la convivencia. Por último, a través de esta actividad puedo evaluar la capacidad de escucha y de expresión oral durante la lectura del cuento y posteriormente en las diferentes expresiones artísticas teatrales.

A manera de reflexión, comparando esta planeación con planeaciones pasadas, considero que ésta es mucho más centrada, aterrizada a lo que pretendo enseñar, articulando diferentes conocimientos y potencializando las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes. De igual manera, es una actividad planeada de manera consciente, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, es mucho más enriquecedora, más lúdica, me permite tener el control del tiempo y la secuencia correcta de los diferentes ejercicios. A través de este trabajo decidí incluir muchos cambios en mi forma de planear una clase porque considero necesario implementar los diferentes conocimientos adquiridos en aras de modificar algunos aspectos dentro de mi planeación e introducir otros que me pueden ayudar a transformar mi práctica pedagógica y la concepción que tengo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Documento complementario 8.

Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de segundo ciclo.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo

Escalera de la Retroalimentación

En King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations (John Wiley Press, 2003), Dave Perkins escribe:

La retroalimentación comunicativa clarifica la idea o el comportamiento que se está considerando para que todos estén hablando sobre la misma cosa. Comunica características positivas para que se conserven y se pueda construir sobre ella. Expresa preocupaciones y sugerencias para el mejoramiento. (p. 46)

Paso 1: ACLARAR

Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).

Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:

¿Por qué preferiste trabajar la lectura del cuento proyectado desde el televisor y no desde el portador de texto, en este caso el cuento?

¿Cuál es la idea de que los niños representen la historia con los títeres?

Paso 2: VALORAR

Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).

Me parece interesante y creativo por parte de la docente que invente una canción que apoye además la lectura en voz alta, ya que esto ayuda a reforzar el aprendizaje en los estudiantes a través de la memoria auditiva.

Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES

Expresé lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: "Lo que está mal es."

Mejor utilice términos matizados: "Me pregunto si..." "Me parece que..."

Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.

Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).

Me parece que hizo falta dirigir la conversación hacia una reflexión sobre la importancia de los escarabajos estercoleros en la vida real, propiciando que los niños lo lograran relacionar con fenómenos de la naturaleza que quizás hayan visto y darles así la oportunidad de que se expresen contando sus experiencias y que junto con ello desarrollen la capacidad de comparar, relacionar, analizar y comprender.

Me preocupa que el momento de trabajo en grupo para practicar la puesta en escena de la obra de títeres, es un momento en el que los estudiantes se ven solos, cada uno con su títere y no se observa ninguna interacción entre ellos, pero la docente parece no percatarse, pues se encuentra ocupada en otros asuntos.

Paso 4: SUGERIR

Haga sugerencias con respecto a mejoras posibles en el proceso de investigación. Este paso a veces se combina con el paso 3: Las personas expresan sus preocupaciones y luego ofrecen sugerencias para abordarlas. (15 minutos).

Sugiero que las actividades que se propongan para trabajar en clase estén más contextualizadas para que el aprendizaje sea más significativo.

Sugiero también que se acompañe el trabajo que se le está proponiendo realizar a los estudiantes, y que sea también un espacio para retroalimentarlos.

Documento complementario 9.

Planeación ciclo III, desde el marco de la Enseñanza para la comprensión.

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
Docente: ALMA LILIANA ALVAREZ CORREA	Asignatura: PREESCOLAR	Grado: Transición	Periodo: II
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
El grupo de transición 01 está compuesto por 25 estudiantes (9 niñas y 16 niños), pertenecientes al estrato 1 y 2 algunos son hijos de recicladores, vendedores ambulantes, vigilantes, entre otros, también algunos son desplazados y otros cuyos padres están sin trabajo.	Los estudiantes del grado transición 01, expresan sus pensamientos, emociones, necesidades e intereses a través del lenguaje oral y gestual. A nivel de lenguaje escrito, se encuentran diferentes categorías en los niveles de aprendizaje: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. A nivel de lectura, los estudiantes realizan lectura de imágenes.	Teniendo en cuenta que los estudiantes están entre los 5 y 6 años, se observa cómo van desarrollando habilidades mentales o cognitivas, como la asociación, clasificación, discriminación, secuenciación, así como capacidades para inferir, resolver problemas, explicar, anteceder, entre otros.	
HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Desarrollar habilidades de pensamiento crítico especialmente la explicación.			
TÓPICO GENERATIVO: ¡CUIDADO! ALGUIEN TOCA A TU PUERTA			
METAS DE COMPRENSIÓN			
ESTÁNDARES:	Dimensión	Meta:	
	Contenido - (Conceptual)	Los estudiantes comprenderán la deferencia entre la apariencia y la realidad	
	Método - (Procedimental)	Los estudiantes comprenderán la diferencia entre la apariencia y la realidad a través de una analogía entre lo que ocurre en una historia narrada y posibles situaciones de la realidad.	
	Praxis o Propósitos: (Actitudinal)	Los estudiantes identificarán la importancia de la prevención y el autocuidado con respecto a la interacción social	
	Comunicación	Los estudiantes socializarán con sus pares una anécdota compartida en familia, respecto a la manera en que otros pueden engañar y aprovecharse de la inocencia de los niños, y expondrán un dibujo alusivo a dicha situación.	
Referentes disciplinares	DBA: “el establecimiento de relaciones entre causa-consecuencia de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor”, los Pilares de la Educación desde la literatura como actividad rectora.		

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	
MC ¹	EXPLORACIÓN (INICIO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
1	A través de la lectura del cuento “mi día de Suerte”, los estudiantes explorarán las situaciones presentadas entre los personajes de la historia.	Método Comunicación	No formal: comentarios del maestro y de los estudiantes
2	Mediante una plenaria los estudiantes expresarán sus pensamientos, ideas y/o sentimientos que le surgen a partir de la historia narrada.	Método Comunicación.	No formal: comentarios del maestro y de los estudiantes
MC	INVESTIGACIÓN GUIADA (DESARROLLO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
3	Como tarea, los estudiantes deberán investigar con sus padres y/o abuelos situaciones en las que algunas personas engañan y se aprovechan de otros, incluso de la inocencia de los niños. Posteriormente y de manera verbal se deberá socializar ante el grupo de compañeros y docente.	Contenido Método Propósito Comunicación.	No formal: comentarios de maestro, estudiantes y familiares.
4	En la segunda sesión, los estudiantes observarán y compararán las situaciones presentadas en la proyección de tres videos, con situaciones vividas en su cotidianidad, respecto a las formas y los lugares en donde los niños pueden ser víctimas de engaños.		
MC	PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS (CIERRE)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
5	Una vez identificados los riesgos que se corren al ser engañados por otros, los estudiantes plasmarán en un pequeño cartel, la situación que más impacto les haya causado, a través de un dibujo y posteriormente lo explicarán a sus compañeros, contando la manera en que la otra persona puede engañar a los niños y aprovecharse de su inocencia.	Contenido Método Propósito Comunicación	No formal: Comentarios del docente y estudiantes Formal: escrita.
Observaciones: Esta es una unidad didáctica para desarrollarse en tres sesiones			
Estrategias de visibilización del pensamiento El diálogo entre pares, la socialización de anécdotas vivenciadas o contadas por otros- , la relación y/o comparación que hagan respecto de la narración de la historia con situaciones de la vida real.			
Evaluación: Se tendrá en cuenta durante el desarrollo de la clase la participación, la calidad de las intervenciones en términos de elaboración de frases para justificar sus respuestas y finalmente las comprensiones y aprendizajes que demuestren a lo largo de la clase y mediante la explicación de sus carteleras.			
Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión			
Video grabación Trabajos producidos por los estudiantes.			

Documento complementario 10.
Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de tercer ciclo.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo

Escalera de la Retroalimentación

En King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations (John Wiley Press, 2003), Dave Perkins escribe:

La retroalimentación comunicativa clarifica la idea o el comportamiento que se está considerando para que todos estén hablando sobre la misma cosa. Comunica características positivas para que se conserven y se pueda construir sobre ella. Expresa preocupaciones y sugerencias para el mejoramiento. (p. 46)

Paso 1: ACLARAR

Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).

Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:

Me gustaría saber ¿por qué elegiste trabajar los conceptos de apariencia y realidad, si no se ajustan a la edad de los niños para su comprensión.?

¿Qué quieres decir cuándo expresas?

¿Cuál es el punto central?

¿Puedes darme un ejemplo?

¿Qué tiene _____ que ver con _____?

Déjame ver si entiendo: ¿quieres decir _____ o _____?

Paso 2: VALORAR

Los recursos utilizados fueron ajustados a la edad de los estudiantes

La participación de los estudiantes es activa

La forma como aborda las preguntas la docente es efectiva para hacer avanzar a los estudiantes en la actividad.

Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).

Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES

Me parece que el tiempo dedicado para la segunda parte se alargó demasiado y los niños ya no tenían la misma concentración, creería que era suficiente con lo trabajado en el cuento en la sesión lo de videos se puede trabajar en otra sesión.

Para los niños de estas edades es más difícil trabajar los conceptos de apariencia y realidad como tal y lograr que los definan.

Me parece que se debe describir más el paso a paso, preguntas sobre la clase que se tendrá de evidencia en el video, cómo se organizará a los estudiantes, ya que la planeación solo describe de manera general lo que se hará para 4 clases y para el observador al contrastar esta evidencia con lo planeado se quedarían muchas cosas por fuera sin comprender.

Me pregunto si la docente tuvo en cuenta una rutina de pensamiento, ya que no se describe en la planeación. Se evidencia más que se limitó a guiar con preguntas y respuestas y a persuadir para llegar a definiciones y conclusiones.

Expresa lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: “Lo que está mal es.

Mejor utilice términos matizados: “Me pregunto si...” “Me parece que...” Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.

Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).

Paso 4: SUGERIR

Me parece que con los niños de estas edades se puede trabajar en lugar de hacer comparaciones para relacionar apariencia y realidad, se podría manejar en el lenguaje de ellos el engaño y la verdad relacionado con sentimientos y acciones en donde puedan desarrollar la habilidad de explicar desde su experiencia o vivencias.

Me pregunto si al describir con más detalles en la planeación la organización del aula, preguntas, antecedentes de la clase, anticipaciones, materiales, antes, durante y después de la actividad, llevará a mejores comprensiones de todas las acciones del docente observado.

Documento complementario 11.

Planeación para cuarto ciclo de reflexión, en donde se introducen las rutinas de pensamiento.

PLANEACIÓN CON RUTINA DE PENSAMIENTO

III PERIODO 2019

Dimensiones: Comunicativa- artística- cognitiva

Nivel: Transición

Docente: Alma Álvarez Correa

Duración Aproximada: 2 horas.

CARACTERIZACIÓN: El colegio Kimy Pernía Domicó está ubicado en la localidad de Bosa, en la UPZ 84. Es de carácter público y trabaja con los niveles desde preescolar hasta grado 11°. El grupo de transición 01 con quienes se va a implementar esta rutina de pensamiento, está compuesto por 25 estudiantes con edades entre los cinco y los seis años, 15 de ellos son niños y 10 son niñas, pertenecientes a los estratos uno y dos, algunos son hijos de recicladores, vendedores ambulantes, vigilantes, entre otros, un bajo porcentaje presentan condición de desplazamiento, otros son afrodescendientes, la mayoría de la localidad y otros del país vecino Venezuela. Hay diferentes tipos de familias: Nucleares, extendidas y monoparentales.

Los estudiantes de este curso expresan sus sentimientos, emociones y necesidades a través del lenguaje oral, corporal y gestual.

En cuanto al lenguaje escrito, se encuentran diferentes categorías en sus niveles de aprendizaje: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

De igual manera hacen lectura de imágenes.

RUTINA DE PENSAMIENTO:

K W L (¿Qué se, ¿qué quiero saber, ¿qué he aprendido?)

El objetivo de esta rutina de pensamiento es conocer las ideas previas de los estudiantes, sus intereses sobre un tema determinado y saber qué han aprendido al finalizarlo.

Esta rutina se puede hacer de manera individual, en grupos o en grupo-clase.

Principios que trabaja: atención, reflexión, explorar sus pensamientos.

TÓPICO GENERATIVO: “Viva la música”

HILO CONDUCTOR: Promover el desarrollo del pensamiento y del lenguaje oral: expresión de ideas, intereses y saberes.

METAS DE COMPRENSIÓN

CONOCIMIENTO: Los estudiantes reconocerán los diferentes instrumentos musicales, su clasificación, sus características físicas, de sonido e interpretación.

Conocimiento y audición de los sonidos que reproducen los instrumentos musicales

Ampliación de vocabulario (partes de los instrumentos musicales- elementos necesarios para su interpretación)

MÉTODO:

Los estudiantes comprenderán que los instrumentos musicales se diferencian por su sonido, la forma en que se interpretan y el material del que están hechos, a través de la observación de un video, la exploración de algunos instrumentos, la elaboración de otros y su interpretación.

PROPÓSITOS:

Los estudiantes expresarán sus saberes previos acerca de los instrumentos musicales, escucharán atentamente a sus compañeros y respetarán la diferencia entre los gustos musicales diferentes a los propios.

Manifestarán sus inquietudes e intereses respecto al tema.

Participarán activamente en la exploración de instrumentos musicales, en su elaboración y expresarán sus emociones y sentimientos a través de su interpretación.

COMUNICACIÓN:

Los estudiantes manifestarán de manera verbal sus nuevos aprendizajes, participarán activamente en la interpretación del instrumento musical que elaboraron mediante la ronda "El vampiro negro"

EJES ESTRUCTURANTES:

Comunicación oral.

Comunicación desde el arte de la música

FUERZAS CULTURALES:

Oportunidades (conocer diferentes instrumentos musicales, poder tocarlos, escucharlos e interpretarlos)

Lenguaje y Conversación (interacción entre pares, entre estudiante- docente, intercambio de ideas, de conceptos, ampliación de vocabulario)

MOVIMIENTOS DE PENSAMIENTO:

Observar de cerca y describir que hay ahí.

Establecer conexiones (partes de la guitarra- partes del cuerpo humano)

Razonar con evidencia (a partir de la observación del video y la exploración de los instrumentos musicales)

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:

EXPLORACIÓN (Inicio)

La docente iniciara con el desarrollo de la rutina de pensamiento (¿Qué se, ¿qué quiero saber, ¿qué he aprendido?)

Paso 1: Se realizará una plenaria y para ello los estudiantes estarán ubicados en el piso sobre colchonetas, la docente iniciará la sesión con la canción “El eco”, interpretando la guitarra.

Paso 2: Seguidamente la docente enseñara la guitarra a los estudiantes y les pregunta: ¿Saben cómo se llama este instrumento musical?, y otra serie de preguntas así:

¿A quiénes les gustan los instrumentos musicales?

¿Qué instrumentos musicales conocen?

¿De qué material están hechos los instrumentos musicales?

Nombrar un instrumento y decir ¿qué clase de música se toca con este?

¿Qué instrumentos se tocan con las manos?

¿Qué instrumentos se tocan con baquetas?

Paso 3: La docente invitará a los estudiantes a tomarse un tiempo para pensar ¿qué quieren saber de los instrumentos musicales? Y posteriormente se escucharán las preguntas.

INVESTIGACIÓN GUIADA (Desarrollo)

Paso 4: Los estudiantes observarán un video sobre los instrumentos musicales

Paso 5: Los estudiantes se organizarán en tres grupos, cada uno estará en una mesa en donde estarán dispuestos varios instrumentos según su clasificación (cuerda, viento, percusión), podrán observarlos, tocarlos e interpretarlos, luego de un espacio de diez minutos aproximadamente los grupos rotarán hacia otro grupo de instrumentos y así sucesivamente hasta que hallan rotado por las tres mesas. La docente estará rotando por cada mesa mostrando a los estudiantes cómo se toca cada instrumento, indicándoles de qué material están hechos, a qué grupo de instrumentos pertenecen según su clasificación y retroalimentado según las preguntas que tengan, o el interés que se observe en ellos.

Paso 6: Los estudiantes escogerán un instrumento musical de su gusto entre (guitarra, tambores e instrumentos de viento) posteriormente se ubicarán por grupos según su

elección en mesas donde estarán dispuestos diferentes materiales para que, guiados por la docente, elaboren un instrumento musical. La docente estará en constante monitoreo revisando el trabajo autónomo de cada estudiante y retroalimentando en la forma de elaboración de estos instrumentos.

Paso 7: Nuevamente los estudiantes se ubicarán en las colchonetas y la docente les preguntará sobre lo que aprendieron de los instrumentos musicales y posteriormente se escucharán sus respuestas.

Paso 8: PROYECTO FINAL DE SINTESIS (Cierre)

Para finalizar la docente invitará a los estudiantes a que canten la canción del “vampiro negro”, y se acompañen tocando el instrumento que elaboraron, mientras ella interpreta la guitarra.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE EVIDENCIAS

Video

Fotografías

DBA.

Las niñas y los niños disfrutan aprender, exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

RECURSOS:

Instrumentos musicales (cuerdas- viento- percusión)

Televisor para proyectar video

Tarros de lata, palos de pincho, plastilina, papel seda, galones de detergente líquido, bandas de caucho, chinches, marcadores, palos de paleta, cinta de papel, silicona, pintura y pitillos.

REFERENCIAS:

MEN (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: Gobierno de Colombia

Video infantil “aprende los instrumentos musicales” <https://youtu.be/0cXfbb39VQ4>

Documento complementario 12.
Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de cuarto ciclo.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo

Escalera de la Retroalimentación

En King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations (John Wiley Press, 2003), Dave Perkins escribe:

La retroalimentación comunicativa clarifica la idea o el comportamiento que se está considerando para que todos estén hablando sobre la misma cosa. Comunica características positivas para que se conserven y se pueda construir sobre ella. Expresa preocupaciones y sugerencias para el mejoramiento. (p. 46)

Paso 1: ACLARAR

Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).

Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:

¿Por qué no se dio respuestas a las preguntas planteadas por los estudiantes en la rutina de pensamiento?

¿Qué quieres decir cuándo expresas?

¿Cuál es el punto central?

¿Puedes darme un ejemplo?

¿Qué tiene _____ que ver con _____?

Déjame ver si entiendo: ¿quieres decir _____ o _____?

Paso 2: VALORAR

Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).

La docente tiene en cuenta las ideas de los estudiantes.

La docente indaga sobre las diferentes características de los instrumentos musicales.

Considero que interactuar con los instrumentos musicales fue muy bueno porque les permite explorar y comprender de sus vivencias, al tiempo que los invita a conocer instrumentos musicales diferentes.

La docente retoma el orden del aula.

Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES

Expresé lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: “Lo que está mal es.

Mejor utilice términos matizados: “Me pregunto si...” “Me parece que...”

Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.

Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).

Me parece que al finalizar la rutina de pensamiento en donde los niños expresan lo que aprendieron se debía organizar mejor a los niños para evitar que se dispersen tanto, ya que no se pudo evidenciar los aprendizajes y comprensiones de todos los estudiantes.

Me parece que en la actividad final no se evidencia el resultado de la autoevaluación, no queda claro que pasa después de obtenerse esta herramienta de evaluación.

Paso 4: SUGERIR

Haga sugerencias con respecto a mejoras posibles en el proceso de investigación. Este paso a veces se combina con el paso 3: Las personas expresan sus preocupaciones y luego ofrecen sugerencias para abordarlas. (15 minutos).

Sería conveniente plasmar de forma escrita las ideas de los estudiantes con referencia a los pasos de la rutina de pensamiento, (que se, que he aprendido). Para tener evidencia y realizar un contraste de sus conocimientos previos y de lo que aprendieron.

Es importante modelar en las preguntas, para que los niños aprendan de ello.

Sería bueno responder a las preguntas realizadas por los estudiantes en la rutina de pensamiento y no pasar por alto ese paso.

PLANEACIÓN

III PERIODO 2019

Dimensiones: Comunicativa- Cognitiva-Artística

Nivel: Transición

Docente: Alma Álvarez Correa

DURACIÓN APROXIMADA: 2 horas.

CARACTERIZACIÓN: El colegio Kimy Pernía Domicó está ubicado en la localidad de Bosa, en la UPZ 84. Es de carácter público y trabaja con los niveles desde preescolar hasta grado 11°. El grupo de transición 01 con quienes se va a implementar esta rutina de pensamiento, está compuesto por 25 estudiantes con edades entre los cinco y los seis años, 15 de ellos son niños y 10 son niñas, pertenecientes a los estratos uno y dos, algunos son hijos de recicladores, vendedores ambulantes, vigilantes, entre otros, un bajo porcentaje presentan condición de desplazamiento, otros son afrodescendientes, la mayoría de la localidad y otros del país vecino Venezuela. Hay diferentes tipos de familias: Nucleares, extendidas y monoparentales.

Los estudiantes de este curso expresan sus sentimientos, emociones y necesidades a través del lenguaje oral, corporal y gestual.

En cuanto al lenguaje escrito, se encuentran diferentes categorías en sus niveles de aprendizaje: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

De igual manera hacen lectura de imágenes.

RUTINA DE PENSAMIENTO:

K W L (¿Qué se, ¿qué quiero saber, ¿qué he aprendido?)

El objetivo de esta rutina de pensamiento es conocer las ideas previas de los estudiantes, sus intereses sobre un tema determinado y saber qué han aprendido al finalizarlo.

Esta rutina se puede hacer de manera individual, en grupos o en grupo-clase.

Principios que trabaja: atención, reflexión, explorar sus pensamientos.

TÓPICO GENERATIVO: “¿Qué dicen los pollitos?”

HILO CONDUCTOR: ¿Cómo lograr que los estudiantes desarrollen comprensiones significativas sobre la vida de los pollitos?

METAS DE COMPRENSIÓN

CONOCIMIENTO: Los estudiantes comprenderán acerca del ciclo de vida de los pollitos, acerca de su cuidado como ser vivo que es e identificarán características como su hábitat, su alimentación y aspecto físico.

MÉTODO: Los estudiantes realizarán ejercicios de exploración a través de diversas actividades lúdicas, buscando información de forma individual y colectiva, reflexionando sobre lo que observa, escucha y experimenta, utilizando recursos como videos, rondas, imágenes y la escucha atenta de los saberes previos de sus pares y los propios.

PROPÓSITOS: Los estudiantes comprenderán cómo es el proceso de incubación del pollito y luego de nacer qué necesita para sobrevivir identificando a la vez sus características y reconociendo la importancia del respeto por los seres vivos.

FORMAS DE EXPRESIÓN: Los estudiantes expresarán y comunicarán de forma verbal y plástica sus conocimientos e ideas sobre la vida de los pollitos, por qué se caracterizan, cuáles son los cuidados que necesitan para vivir.

FUERZAS CULTURALES:

Oportunidades (vivenciar el aprendizaje de forma autónoma, en compañía de sus pares y de forma lúdica)

Lenguaje y Conversación (interacción entre pares, entre estudiante- docente, intercambio de ideas, de conceptos, ampliación de vocabulario)

MOVIMIENTOS DE PENSAMIENTO:

Observar de cerca y describir que hay ahí.

Establecer conexiones (a partir de los saberes previos, los saberes de sus pares y la nueva información).

Razonar con evidencia (a partir de la observación del video y la observación del pollito)

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:

EXPLORACIÓN (Inicio)

Para visualizar el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes se tendrá en cuenta la rutina de pensamiento (KWL) en los diferentes momentos de la clase (al inicio, durante y al finalizar)

Paso 1: Los estudiantes estarán ubicados en círculo y sentados en sus respectivas sillas se iniciará la clase invitando a los niños a que canten la ronda “los pollitos dicen”, posteriormente la docente motivará a los niños a que expresen verbalmente todo lo que saben acerca de los pollitos, lo cual se hará a través de una lluvia de ideas. Hasta aquí se estará desarrollando el paso (K- qué se) de la rutina de pensamiento.

Paso 2: En este segundo momento la docente pondrá en el centro del círculo una jaula con un pollito adentro, esta jaula estará cubierta con una manta, con el fin de que los

estudiantes generen expectativas sobre este animalito y lancen hipótesis de acuerdo a los sonidos que está emitiendo y sus conocimientos previos. Posteriormente destapará la jaula y motivará a los estudiantes a que lo observen y realicen preguntas sobre lo que quieren saber acerca de este animal. La docente estará tomando nota de las preguntas que hacen los estudiantes. Hasta este momento se estará desarrollando el paso (W-qué quiero saber) de la rutina de pensamiento.

INVESTIGACIÓN GUIADA (Desarrollo)

Paso 3: En este tercer momento la docente volverá a tapar la jaula y la retirará de la vista de los niños para que posteriormente logren centrar su atención en la presentación de tres videos cortos sobre la vida de los pollitos, luego de ello se responderá a algunas preguntas que la docente les formule diferentes a las que ellos hicieron anteriormente invitando a los estudiantes a identificar si lo que observaron y escucharon en el video les permitió conocer más acerca de estos animales y contestar a sus preguntas.

Se realizarán las siguientes preguntas sólo si son diferentes a las que ellos formularon en el paso anterior.

¿las aves son seres vivos?, ¿por qué?, ¿qué necesitan para vivir?, ¿cómo nacen los pollitos?, ¿cuánto tiempo permanece el pollo en el huevo antes de nacer?, ¿en dónde viven?, ¿de qué se alimentan?, ¿cuál es la familia, cómo se llaman su papá y su mamá?, ¿Cómo es el ciclo de vida del pollito?, ¿Qué pasa primero?, ¿qué sucede luego?

Paso 4: En este cuarto momento los estudiantes podrán observar algunas imágenes de estos animales dispuestas a manera de galería dentro del salón, así como también observar algunos libros informativos, enciclopedias y cuentos en donde se relacionan estos animales, los libros estarán dispuestos en sus mesas de trabajo y podrán pasar a observarlos en grupos pequeños y luego rotar por cada mesa. Esta actividad se realizará con el fin de que continúen explorando y observando las características propias de estos animales.

Luego de ello, nuevamente la docente realizará algunas preguntas y hará la retroalimentación correspondiente sobre las dudas que tengan los estudiantes. En este momento estarán nuevamente sentados en círculo y la docente sacará al pollito de la jaula para que a medida que se vayan haciendo las preguntas puedan observar más de cerca el pollito, tocarlo, consentirlo etc.

¿Cuántas patas tienen, cuantos dedos y cómo están ubicados?, ¿Cómo son las uñas y para qué les sirven?, ¿Para qué les sirve el pico, qué forma tiene?, ¿Qué lugar buscan las gallinas para poner sus huevos?, ¿Los pollos tienen dientes?, ¿Para qué les sirven las plumas?, ¿Cómo son las plumas?, ¿Qué forma tiene el huevo?

Paso 5: Una vez retomadas las preguntas realizadas por los estudiantes y las que la docente les hizo, para verificar qué aprendieron, momento en el cual se desarrolla el último paso de la rutina (L-qué he aprendido), los estudiantes deberán desarrollar de

forma individual la pequeña guía, en la cual recortarán y organizarán la secuencia correcta del ciclo de vida de los pollitos, dando explicación al trabajo realizado.

PROYECTO FINAL DE SINTESIS

Por último, cada estudiante realizará una pequeña maqueta modelada con plastilina, que muestre todo lo aprendido sobre los pollitos y luego socializarla frente a sus pares y maestra.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE EVIDENCIAS

Video

Fotografías

Guía de trabajo

DBA.

Las niñas y los niños disfrutan aprender, exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial.

Eje Pedagógico 1: Desarrollo social y personal en la primera infancia

“Vivir espacios de participación genuina”.

RECURSOS:

Pollos

Jaula

Videos

Libros, imágenes, cuentos

Plumas

Lupas

Agua-plastilina/Tabla para amasar y realizar la maqueta

Documento complementario 14.
Trabajo colaborativo escalera de retroalimentación de quinto ciclo.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo

Escalera de la Retroalimentación

En King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations (John Wiley Press, 2003), Dave Perkins escribe:

La retroalimentación comunicativa clarifica la idea o el comportamiento que se está considerando para que todos estén hablando sobre la misma cosa. Comunica características positivas para que se conserven y se pueda construir sobre ella. Expresa preocupaciones y sugerencias para el mejoramiento. (p. 46)

Paso 1: ACLARAR

Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).

Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:

Momento 1:15:30 ¿Cómo se relaciona la actividad de hacer volar a las plumas con el objetivo inicial de la clase?

Momento 1:20:00 ¿Para que los estudiantes observan las plumas con la lupa y como se relaciona esto con el ciclo de la vida o la vida de los pollitos?

Momento 1:24:14 ¿Para que el experimento del agua en la pluma y como se relaciona esto con el ciclo de la vida o la vida de los pollitos?

¿De qué manera se da uso a cada fase de la rutina de pensamiento para alcanzar el objetivo de aprendizaje trazado en la planeación?

Paso 2: VALORAR

Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).

Es una clase pensada y diseñada minuciosamente por la docente, lo que se evidencia durante la misma en la manera como se maneja cada actividad y se ofrece a los estudiantes la oportunidad de participación en los diferentes momentos de la misma.

También se evidencia variación en las actividades a realizar, uso de diversos materiales y disposición de los mismas dentro del aula.

El uso de la rutina de pensamiento es una apuesta interesante y valiosa para el proceso que se realiza con estudiantes en edad preescolar, observando que la rutina de

pensamiento es una estrategia que permite a la docente y a los estudiantes visualizar los saberes previos y como estos fueron transformados durante las actividades de clase.

La apuesta de integrar diferentes áreas del conocimiento es valiosa e interesante

Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES

Expresa lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: “Lo que está mal es.

Mejor utilice términos matizados: “Me pregunto si...” “Me parece que...”

Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.

Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).

Me parece que la ronda de participación en la primera fase de la rutina de pensamiento fue algo extensa para los estudiantes lo que causa que los estudiantes tiendan a la dispersión y desconcentración cuando se intenta iniciar la segunda fase en el minuto: 23:00

Me pregunto si el objetivo dado para la sesión no es muy amplio o ambicioso para el corto tiempo de la misma

Paso 4: SUGERIR

Haga sugerencias con respecto a mejoras posibles en el proceso de investigación. Este paso a veces se combina con el paso 3: Las personas expresan sus preocupaciones y luego ofrecen sugerencias para abordarlas. (15 minutos).

Me parece que el objetivo para la clase es algo amplio para una sesión o dos, y que se podría focalizar más, qué del objeto de estudio enseñable se quiere transmitir a los estudiantes o si se pretende mantener un objetivo amplio pensar en más sesiones o en dar claridad del objetivo en las metas de comprensión, ya que cada meta de comprensión menciona unos u otros objetivos con respecto al objeto de estudio.

CONOCIMIENTO: Los estudiantes comprenderán acerca del ciclo de vida de los pollitos, acerca de su cuidado como ser vivo que es e identificarán características como su hábitat, su alimentación y aspecto físico

PROPÓSITOS: Los estudiantes comprenderán cómo es el proceso de incubación del pollito y luego de nacer qué necesita para sobrevivir identificando a la vez sus características y reconociendo la importancia del respeto por los seres vivos.

FORMAS DE EXPRESIÓN: Los estudiantes expresarán y comunicarán de forma verbal y plástica sus conocimientos e ideas sobre la vida de los pollitos, por qué se caracterizan, cuáles son los cuidados que necesitan para vivir. Se podrían hacer pausas activas durante la sesión que permitan a los estudiantes un cambio de ambiente durante las conferencias.