



Universidad de  
**La Sabana**

**Transformación de la práctica de enseñanza para favorecer el desarrollo  
de habilidades orales en estudiantes de educación preescolar**

**Proyecto de investigación realizado para optar a grado académico en  
Maestría en Pedagogía**

**Autora:  
María Cristina Coronado Torres**

**Asesora:  
Liliana Barros González**

**Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía  
Chía, junio de 2020**

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a Dios, quien es mi guía y a mis padres que son la bendición más grande en mi vida.

## **Agradecimientos**

A Dios por darme fortaleza en los momentos más difíciles, ayudarme a superar los obstáculos y permitirme la culminación de este proceso formativo.

A mi asesora Liliana Barros González por su ayuda y colaboración en el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mis padres, por todo el amor y comprensión que siempre me brindan, para no desfallecer y continuar luchando por mis sueños.

A mi novio por su amor y comprensión durante estos años, que he dedicado a este sueño profesional.

Al Ministerio de Educación Nacional por su contribución y apoyo, en la formación docente, fortaleciendo los procesos de liderazgo y crecimiento profesional, para la transformación educativa de nuestro país.

Al programa de Maestría en Pedagogía y a todos los docentes que aportaron a mi crecimiento personal y profesional con todos sus valiosos conocimientos.

A la profesora Nelsy Peña mi profundo agradecimiento, por sus consejos y compromiso.

A mis amigos y colegas que me animaron siempre a continuar.

## Tabla de Contenido

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza.....	9
2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza .....	14
2.1 Contexto de aula .....	17
3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación .....	18
4. Descripción de la investigación .....	21
4.1 Pregunta de investigación .....	21
4.2 Objetivos .....	21
4.3 Enfoque de la investigación .....	22
4.4 Recolección y análisis de datos .....	22
4.5 Categoría de análisis .....	23
5. Ciclos de reflexión .....	24
5.1 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo uno.....	24
5.1.1 Descripción de las acciones de planeación.....	24
5.1.2 Descripciones de las acciones propias de implementación.....	26
5.1.3 Reflexión y cambios a implementar.....	29
5.2 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo dos.....	31
5.2.1 Descripción de las acciones de planeación.....	31
5.2.2 Descripciones de las acciones propias de implementación.....	33
5.2.3 Reflexión y cambios a implementar.....	37
5.3 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo tres.....	39
5.3.1 Descripción de las acciones de planeación.....	39
5.3.2 Descripciones de las acciones propias de implementación.....	43
5.3.3 Reflexiones y cambios a implementar .....	45
5.4 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo cuatro .	48
5.4.1 Descripción de las acciones de planeación.....	48
5.4.2 Descripciones de las acciones propias de implementación.....	50
5.4.3 Reflexión y cambios a implementar .....	53
6. Análisis de la información recolectada .....	57
6.1 Seguimiento de los procesos orales.....	63

7. Hallazgos.....	66
7.1 Principales hallazgos en la planeación.....	66
7.2 Principales hallazgos en la implementación .....	68
7.3 Principales hallazgos en la evaluación.....	70
8. Conclusiones y recomendaciones.....	71
8.1 Preguntas para adelantar estudios futuros.....	73
Referencias .....	74
Anexos .....	77

## Índice de Tablas

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	23
Tabla 2. Categorías de análisis .....	24
Tabla 3. Matriz de seguimiento procesos orales .....	64
Tabla 4. Principales hallazgos en la planeación .....	66
Tabla 5. Principales hallazgos en la implementación .....	68
Tabla 6. Principales hallazgos en la evaluación .....	70

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Relaciones de las dimensiones con los ejes de trabajo pedagógico.	16
<i>Figura 2.</i> Evidencias énfasis trabajo individual.....	19
<i>Figura 3.</i> Evidencia del desarrollo de la clase en la que los estudiantes organizan las ilustraciones en la barra de datos .....	27
<i>Figura 4.</i> Evidencia de un apartado de la malla curricular del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda .....	32
<i>Figura 5.</i> Evidencia de la imagen utilizada para desarrollar la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto .....	34
<i>Figura 6.</i> Evidencia de la disposición de los estudiantes frente a la actividad desarrollada por la docente .....	36
<i>Figura 7.</i> Evidencia de la imagen utilizada para el desarrollo de la rutina veo, pienso, me pregunto.....	42
<i>Figura 8.</i> Evidencia de un apartado de la malla curricular del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda .....	49
<i>Figura 9.</i> Evidencia de la pregunta formulada para el desarrollo de la rutina de pensamiento conversación sobre papel .....	51
<i>Figura 10.</i> Evidencia del acompañamiento de la docente durante el desarrollo de la actividad y la ubicación de los dibujos realizados por los estudiantes en el papel kraft.....	52
<i>Figura 11.</i> Evidencia del juego de roles .....	53
<i>Figura 12.</i> Evidencia de los conceptos previos de los estudiantes que surgieron durante el desarrollo del primer paso de la rutina de pensamiento, conversación sobre papel.....	55

## Resumen

El siguiente informe de investigación tiene como finalidad analizar la transformación de la práctica de enseñanza de una docente-investigadora en los grados de educación preescolar. Se consideran las acciones constitutivas de su práctica, (planear, implementar y evaluar). La investigación tiene un enfoque *cualitativo interpretativo* y su propósito es *descriptivo* bajo el diseño de Investigación – Acción. Para la recolección de datos se utilizaron como técnicas la observación participante y el análisis documental y como instrumentos los videos de las clases, rubricas de valoración de la planeación, diarios de clase y fotografías.

Este estudio favoreció el trabajo colaborativo con el uso de la metodología de perfeccionamiento profesional *Lesson Study* que permitió realizar el análisis de la práctica a través de cuatro ciclos de reflexión. En este propósito se inició con un proceso de análisis de los antecedentes de la práctica de enseñanza, describiendo la trayectoria de la investigadora, para observar cómo se han llevado a cabo las prácticas y cómo han repercutido las acciones de la docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. De igual manera se detalla el contexto en el que se desarrollan las prácticas de la maestra, como elemento clave para analizar la incidencia de éste, en los aprendizajes de los estudiantes. Seguido a ello se hace referencia a los ciclos de reflexión para realizar el análisis de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Lo anterior facilita la identificación de aquellos aspectos asociados a las acciones que realiza la docente que podrían ser transformados para lograr en los estudiantes los objetivos educativos propuestos.

Al finalizar la investigación se evidencia cómo los cambios en las acciones de la docente inciden de manera positiva en los estudiantes y en el desarrollo de habilidades. Los resultados de este estudio ratifican la necesidad imperante de la reflexión continua sobre las prácticas de enseñanza para transformar la educación.

## Palabras Clave

Educación, investigación pedagógica, habilidad pedagógica, educación preescolar, práctica pedagógica.

## Summary

The following research report aims to analyze the transformation of a teacher-researcher's teaching practice into preschool grades. Actions constituting your practice (plan, implement, and evaluate) are considered. The research has an *interpretative qualitative* approach and its purpose is *descriptive* under the design of Research – Action. For the collection of information, participating observation and documentary analysis were used as techniques and as instruments the videos of the classes, planning assessment headings, class diaries and photographs.

This study favored collaborative work with the use of the Professional Improvement Methodology *Lesson Study* that allowed the analysis of the practice through four cycles of reflection.

In this purpose it began with a process of analysis of the background of the teaching practice, describing the trajectory of the researcher, to observe how the practices have been carried out and how the actions of the teacher have impacted the learning teaching process of students. It also details the context in which the teacher's practices are developed, as a key element in analyzing the impact of the teacher, on the learnings of students. Following this, reference is made to the cycles of reflection to carry out the analysis of each of the actions constituting the teaching practice. This makes it easier to identify those aspects associated with the actions taken by the teacher that could be transformed to achieve in the students the proposed educational objectives.

At the end of the research, it is evident how changes in teacher actions have a positive impact on students and skills development. The results of this study confirm the prevailing need for continuous reflection on teaching practices to transform education

## Keywords

Education, pedagogical research, pedagogical skill, preschool education, pedagogical practice.

## **1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiadas**

La docente investigadora, licenciada en educación preescolar, egresada del Tecnológico Inespro en el año 1999, inicia su experiencia laboral como docente del grado de transición en el Jardín Infantil Gimnasio Súper Baby. Allí laboró por seis años, los grupos de estudiantes que orientó durante este tiempo estaban conformados en promedio por 15 niños, pertenecientes a los estratos socioeconómicos tres y cuatro. Los procesos de enseñanza aprendizaje se orientaban desde las dimensiones del conocimiento, con especial énfasis en el aprendizaje del inglés. Al inicio de cada año escolar de manera concertada las docentes establecían las temáticas, secuencia y complejidad a desarrollar en los procesos de lectura y escritura, así como los procesos lógico matemático.

Se tenía en cuenta el método silábico para la enseñanza de la lectura y escritura y el tipo de letra que se enseñaba era la secuencial. La docente trabajaba simultáneamente muchas actividades enfocadas a la parte artística, escogiendo un tema como proyecto para realizar manualidades. Se realizaba la planeación de las clases semanalmente, en la cual se debía especificar las dimensiones, las actividades a desarrollar durante la semana y los objetivos de cada actividad. En cuanto al seguimiento de procesos se realizaban citaciones para entrega de notas por cada periodo (4) donde se evidenciaba los procesos de los estudiantes calificando diferentes indicadores que se establecían en conjunto con las docentes teniendo en cuenta los siguientes desempeños: excelente, bueno, aceptable y bajo. Dependiendo del rendimiento académico o teniendo en cuenta aspectos de convivencia de los niños se solicitaba la presencia de los padres de familia, en cualquier momento del año.

Se realizaban evaluaciones en donde los niños debían responder algunas preguntas o resolver ejercicios de suma y resta, completar secuencias numéricas, completar palabras, realizar lecturas y dibujar sobre lo leído, tomar dictados de palabras y frases. Este momento impactó en forma positiva mi práctica al valorar el beneficio de una constante comunicación con padres y cuidadores para facilitar así el proceso de retroalimentación y seguimiento a los avances de los estudiantes.

El siguiente año a la experiencia descrita, la investigadora inició labores en el Colegio Psicopedagógico Mis Pequeños Artistas, ubicado en la localidad de los mártires en el grado transición, allí acompañó por dos años a estudiantes de estrato dos y tres para quienes también las acciones de enseñanza se enfocaban en los procesos de lectura, escritura y procesos lógico matemáticos.

Los grupos en este colegio eran de 28 a 30 estudiantes por aula. La institución exigía que al finalizar el año los niños estuvieran en capacidad de realizar lectura y escritura de palabras y frases. Adicionalmente se esperaba que los estudiantes tuvieran conocimientos sobre los números del uno al 100, así como conocimiento de operaciones básicas como la suma y resta. La jornada escolar iniciaba sobre

las 6:00 a.m. y finalizaba hacia las 2:00 p.m. La enseñanza de la lectura y la escritura se realizaba utilizando el método silábico y se enseñaba la letra no secuencial.

En la planeación se detallaban las actividades a realizar durante la semana, acompañadas de un objetivo para cada una de ellas, información que se entregaba semanalmente al coordinador académico.

Se evaluaban los contenidos enseñados realizando pruebas en diferentes momentos del periodo y una prueba específica al finalizar este, donde los niños debían observar un gráfico que contenía elementos de todos los temas vistos relacionados con las dimensiones y sobre este se formulaban preguntas de selección múltiple con única respuesta es decir un enunciado con cuatro opciones de respuesta.

Los indicadores con los que se evaluaban a los estudiantes y que se plasmaban en el boletín que se entregaba a los padres de familia, se realizaban al final del periodo considerando los temas vistos y se tenían en cuenta los siguientes desempeños: excelente, sobresaliente, aceptable y bajo, estos asociados a una nota final que se obtenía de la suma de varias notas durante el periodo. Esto generó cuestionamientos, ya que, si bien el proceso evaluativo era constante y más formal, al considerar elementos como las evaluaciones durante y al finalizar el periodo, no había una ruta desde el inicio que fundamentará el desarrollo de dichas evaluaciones durante el periodo, ya que los indicadores se establecían al final.

Al siguiente año la docente volvió al jardín infantil Gimnasio Súper Baby, pero ese año asumió la dirección del grado jardín, allí los procesos estaban enfocados también en la escritura, lectura y su enseñanza era tradicional (se tenían en cuenta ciertas letras con las cuales los niños debían manejar dichos procesos), así como experiencias encaminadas a fortalecer el pensamiento lógico matemático solo que a un nivel de complejidad diferente al del grado transición y se hacía mucho énfasis en el desarrollo de habilidades de motricidad fina y gruesa. Al volver la investigadora notó que los procesos evaluativos habían cambiado un poco, siendo más descriptivos acerca de los procesos alcanzados por los estudiantes en cada periodo.

Para el siguiente año comenzó a trabajar en el colegio Celestin Freinet ubicado en la localidad de suba, orientando y guiando los procesos de enseñanza de niños de estrato uno y dos en el grado transición. Aquí permaneció durante seis años, el horario con los estudiantes era de 6:30 a.m. hasta las 2:30 p.m. Dos sábados del mes la docente asistía a refuerzo con los niños que presentaban dificultades académicas.

Este colegio es una institución educativa privada que en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá recibe niños que normalmente estudian en instituciones públicas, por lo que el número de estudiantes superaba los 3000. Los cursos estaban conformados por 30 a 35 niños y era necesario que ellos alcanzaran niveles de lectura y escritura avanzados para el paso al grado primero. De igual manera los procesos lógicos matemáticos debían ser fortalecidos y se dejaban tareas a diario, se debía realizar en la mañana todos

los días un dictado en la parte superior de la hoja y los padres de familia debían hacer otro dictado en casa en la parte inferior, siguiendo unos determinados pasos, esto como parte del método natural de lectura que se manejaba en la institución.

Durante esos seis años el colegio estuvo en constante cambio del modelo que manejaba, por ello se recibían capacitaciones para estructurar la malla curricular, que en los dos últimos años se encaminó teniendo en cuenta el *Modelo T* el cual se enfocaba en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los niños, de modo que iban aumentando en grado de complejidad según los niveles.

Los procesos de evaluación llevados a cabo en la institución cambiaron paulatinamente, pasaron de una evaluación que era diseñada por cada docente según su criterio, a una evaluación direccionada por el nuevo modelo sobre el cual estaban orientados los procesos de enseñanza. Dicha evaluación contenía una o varias ilustraciones y seguido a ello una pregunta con cuatro opciones de respuesta. Estas evaluaciones se diseñaban por equipos de docentes y eran revisadas y aprobadas por el coordinador académico y la asesora que realizaba las capacitaciones sobre el modelo de enseñanza. Para el desarrollo de estas evaluaciones se estipulaban días específicos para todo el colegio y los estudiantes debían permanecer organizados en filas y en absoluto silencio, hasta finalizar la evaluación. Estas evaluaciones y las diferentes actividades que se realizaban en clase a diario se evaluaban de forma cuantitativa con una rúbrica específica la cual debía tener mínimo tres notas por asignatura más la evaluación final.

Debido a que el colegio estaba acreditado con la norma International Standardization Organization (ISO), que determinaba los requisitos para un sistema de gestión de calidad en todos los procesos de convivencia y académicos en la institución, se llevaba una trazabilidad para garantizar el debido proceso en cada momento, igualmente se establecían metas semanales para atender a los padres de familia de forma presencial o vía telefónica para informar acerca de los avances y dificultades con los estudiantes.

Hacia los dos últimos años se hizo mucho énfasis en el aprendizaje del inglés y la docente comenzó a dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje de forma adicional de la clase de ciencias en inglés con los grados jardín y transición. Los niños no manejaban libros convencionales, solo libros guía que ofrecía el colegio y eran desarrolladas por las docentes. Esto se convirtió en un reto para la docente ya que las actividades propuestas para el desarrollo de los libros guía tanto para las asignaturas en español como las de inglés, estaban fundamentadas en elementos específicos del modelo T mencionado anteriormente, por lo cual el grado de complejidad de un grado a otro debía ser muy claro y soportado pedagógicamente, pero a la vez llevo a la docente a establecer desde el inicio de cada periodo la ruta a seguir para el logro de los objetivos propuestos.

Para el 2014 comenzó a trabajar en el colegio Gimnasio el Lago en la localidad de suba, allí orientó los procesos de enseñanza aprendizaje del grado segundo por dos años. Este colegio atendía estudiantes de estrato tres y cuatro y los cursos eran de 28 estudiantes. Ya que en este grado los procesos de lectura y

escritura ya estaban un poco más desarrollados debido a que desde el grado pre jardín se comenzaba con su fortalecimiento, se hacía mucho énfasis en la lectura ágil y la comprensión lectora, todos los procesos de enseñanza aprendizaje estaban guiados por el modelo de *pedagogía conceptual* propuesto por la fundación Alberto Merani. Se utilizaban *mentefactos* que son representaciones gráficas de diferentes niveles, que permiten representar, caracterizar, relacionar, jerarquizar, estructurar y organizar las ideas sobre el conocimiento. Empleados por los docentes para la enseñanza y comprensión de los temas que se querían desarrollar con los estudiantes y por los niños en los grados superiores para representar sus ideas y conocimientos respecto a un tema específico. De igual manera se utilizaba una vez a la semana un libro editado por la Fundación Merani llamado *Lectores Competentes 2.0*. Previo al desarrollo de la clase los niños debían realizar una actividad de videojuego incluida en el libro para lograr mejores comprensiones y compartir lo aprendido durante la clase.

Todos los martes se realizaban pruebas especiales desde el grado transición hasta el grado once, en donde los estudiantes debían resolver preguntas con tres opciones de respuesta. Estas pruebas estaban diseñadas en forma de gráficos, y en forma escrita para facilitar la comprensión de los estudiantes. Por otra parte, además de elegir los estudiantes debían marcar la respuesta en una hoja adicional empleada solo para tal fin. Estas evaluaciones eran manejadas por un contratista externo a la institución quien facilitaba a padres de familia el acceso a los resultados.

La planeación se desarrollaba siguiendo el modelo de *pedagogía conceptual* y se realizaba de forma bimestral, escribiendo una lista de actividades para cada momento de la clase, se evaluaba de forma cuantitativa diligenciando una planilla de notas con unos ítems específicos que incluían trabajo en clase, quiz (evaluación de cinco preguntas sobre el tema visto el mismo día), evaluación bimestral (evaluación de todos los temas del periodo), el cuaderno (manejo y uso del cuaderno), martes de prueba (evaluación realizada todos los martes), trabajo en los libros guía que eran desarrollados también por los maestros y cada uno de estos ítems tenían un porcentaje ya establecido.

Para el diligenciamiento del boletín los docentes se guiaban por una serie de indicadores que ya estaban determinados en la planeación los cuales debían llevar las sugerencias dependiendo de las dificultades de los estudiantes y en la parte de convivencia se debía tener en cuenta una serie de ítems establecidos por la institución y que hacían parte del manual de convivencia, para realizar sugerencias a los estudiantes y a padres de familia. Esto influyo de manera positiva en la práctica de la docente, debido a que observo la importancia que tiene establecer unos propósitos de enseñanza aprendizaje claros, enmarcados desde la planeación, los cuales dirigen las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Continuamente se estaba informando a los padres de familia de los avances o dificultades de los estudiantes, ya que las notas que se iban obteniendo durante el periodo debían ser subidas a una plataforma (cibercolegios) en tiempo real desde el momento en que se realizaba la actividad de la cual se obtenía dicha nota, y de esta manera los padres de familia realizaban seguimiento a los

avances y dificultades en los procesos de sus hijos. Esto marcó positivamente la práctica de la docente ya que el seguimiento que se realizaba a los estudiantes, no solamente era usado como información para los docentes acerca de los procesos y avances de los estudiantes, sino que esta evaluación involucraba a los padres de familia de forma permanente, incluyéndolos en el proceso formativo.

En el año 2016 la docente ingresó a la planta del Colegio Rural José Celestino Mutis Institución Educativa Distrital (IED), guiando los procesos de enseñanza aprendizaje durante tres años con estudiantes del grado transición, con edades entre los cinco y seis años, la población que recibía el colegio era vulnerable y pertenecía al estrato uno y dos.

Las planeaciones estaban direccionadas por el marco de la enseñanza para la comprensión (EPC), aunque por su desconocimiento solo se generaban unas actividades por período, teniendo en cuenta algunos criterios de dicho marco. Se evaluaba considerando unos desempeños los cuales eran socializados con los padres de familia desde el inicio de cada periodo, estos a su vez relacionados con los procesos a fortalecer mencionados en el lineamiento curricular y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

Durante la permanencia en la institución, la docente llevó a cabo un proyecto con los estudiantes enfocado en el cultivo de lombrices y producción de humus, denominado *Había una vez una lombriz* durante este tiempo los estudiantes fueron partícipes de la construcción de las camas para el cultivo de las lombrices, de su cuidado y alimentación, por medio de la recolección de boñiga (excremento de la vaca) y su preparación, del seguimiento al proceso de recolección del humus (excremento de la lombriz) sólido y líquido, y su procesamiento. El lombricultivo era revisado periódicamente y los estudiantes tenían la oportunidad de observar las lombrices en todo su proceso de crecimiento, desde los cocones (huevos de lombriz). Realizaban conteo realizando clasificaciones, establecían comparaciones, realizaban creaciones artísticas y se llevaba a cabo el acercamiento a los procesos de oralidad, lectura y escritura, todos estos aprendizajes eran socializados por los estudiantes a sus demás compañeros del colegio y a estudiantes de otros colegios durante el año. Esto marco un hito en la práctica de enseñanza de la docente, ya que logro comprender como el contexto de los estudiantes es parte fundamental en el aprendizaje, en donde se llevaron a cabo acciones totalmente diferentes a las instituciones educativas anteriores donde había laborado la maestra. Allí se logró integrar las dimensiones y proponer actividades de trabajo colaborativo desde los intereses de los estudiantes.

Para el año 2018 la docente investigadora inició la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana gracias a una beca otorgada por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

En el año 2019 la docente inició labores en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (IED) en el grado Jardín, con un total de 25 estudiantes en la jornada de la tarde.

Si bien, la práctica de enseñanza de la maestra investigadora había estado marcada por experiencias enriquecedoras que le habían permitido reflexionar sobre su quehacer como docente y había incorporado cambios variados, orientados a mejorar sus acciones de planeación y desarrollo de las clases. Fue en este año en el que su práctica se vio influenciada por un ejercicio reflexivo, objetivo y sistemático de cada una de las acciones que desarrolla en el aula. Apoyada en los aportes de sus pares académicos, en las asesorías brindadas por los docentes de la maestría en pedagogía, la revisión consciente de aportes de teóricos e investigadores, incorpora en su contexto de enseñanza nuevas estrategias, apoyadas en metodologías variadas que la llevaron a fortalecer los procesos de comprensión en sus estudiantes.

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

El colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (IED) se encuentra ubicado en la localidad de suba – el rincón, UPZ 28, barrio Gloria Lara. Inició labores en 2008 y cuenta con 56 cursos distribuidos desde preescolar hasta grado once en las jornadas de la mañana y tarde (Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, 2019, p.20).

Debido a que el colegio se conformó al recibir estudiantes de distintas sedes, del colegio Villa Elisa, congregó estudiantes de diferentes lugares de la localidad, por lo cual se observaron dificultades y conflictos presentados derivados es esta heterogeneidad. Según diagnóstico realizado por el equipo docente del colegio, la institución opera en un contexto social adverso en donde los niños, niñas y jóvenes no utilizan en forma adecuada el tiempo libre. El clima escolar se caracteriza por la agresividad, violencia e intolerancia y se reconoce la ausencia de espacios institucionales para la libre expresión de ideas por parte de los estudiantes y el desconocimiento de métodos alternativos para la resolución de conflictos. A lo anterior se suma la falta de acompañamiento familiar para apoyar los procesos formativos ofrecidos por el colegio.

Teniendo en cuenta las problemáticas mencionadas, desde el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I): *Construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz, orientada al fortalecimiento de valores familiares y al desarrollo de procesos comunicativos*, el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda busca responder a las demandas educativas de la comunidad al tiempo que favorece la permanencia de los estudiantes en la institución, por medio de la implementación de diversas estrategias en las cuales se considera en primer lugar al ser humano como un ser crítico, propositivo, inconforme y autónomo que logra su desarrollo pleno en la relación con los otros y con el contexto en el que se desenvuelve. Como lo propone Bronfenbrenner (Monreal y Guitart, 2012) quien piensa que es necesario situar el desarrollo -dentro de un contexto, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven.

En segundo lugar, enfatiza el desarrollo de procesos comunicativos y competencias intelectuales de manera que le permita a los estudiantes asumir los retos de su comunidad y aportar a la transformación y construcción de la sociedad.

Al respecto Freire (como lo menciona Kaplum, 1998) indica que la educación es un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.

En tercer lugar, el PEI del colegio contiene unos ejes transversales que son fundamentales en las apuestas pedagógicas que concibe la institución: “Valores que contribuyan a fortalecer la unidad familiar, desarrollo de competencias comunicativas, PILEO (Lectura, escritura y oralidad que potencien el desarrollo humano) y apropiación de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) como factor de equidad social” (Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, 2019, p.22).

Los docentes del colegio, considerando los aspectos mencionados, y apoyados en el *Proyecto Hermes* de la Cámara de Comercio de Bogotá, establecen una serie de actividades que están enfocadas en mantener los altos niveles de permanencia escolar. Dicho proyecto está direccionado a formar conciliadores, en el que se capacitan estudiantes del grado noveno en la construcción de escenarios libres de violencia, y ellos a su vez comunican esas estrategias a los jóvenes que pertenecen al Consejo de Estudiantes, desde el grado tercero, para que participen en las mesas de conciliación cuando se presentan situaciones de conflicto, mejorando las relaciones, entre los estudiantes de la institución educativa.

Con referencia a la organización curricular del grado preescolar, cabe mencionar que en la institución no existía una estructura curricular para este ciclo. Como resultado del interés de las docentes de preescolar y después de un ejercicio reflexivo, se diseñó una malla curricular que fuera consecuente con el trabajo que se propone desde las políticas públicas educativas. En este orden de ideas se tomaron en cuenta los siguientes documentos: lineamientos curriculares para la primera infancia, bases curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). El diseño estableció indicadores de desempeño que se ajustan a los contenidos incluidos en las dimensiones propuestas y sus ejes. Se tienen en consideración los propósitos de la educación preescolar y las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio).

Dimensión comunicativa	DIMENSIÓN PERSONAL SOCIAL	DIMENSIÓN CORPORAL	DIMENSIÓN COGNITIVA	DIMENSIÓN ARTÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación no verbal.</li> <li>• Comunicación oral.</li> <li>• Comunicación escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad.</li> <li>• Autonomía.</li> <li>• Convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento.</li> <li>• El movimiento como medio de interacción.</li> <li>• La expresión y creatividad y del cuerpo en movimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con la naturaleza.</li> <li>• Relaciones con los grupos humanos.</li> <li>• Relaciones lógico matemáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad.</li> <li>• Expresión.</li> <li>• Creatividad.</li> <li>• Sentido estético.</li> </ul>

*Figura 1 Relaciones dimensiones y ejes de trabajo pedagógico*

En básica primaria y básica secundaria se tienen en cuenta campos de conocimiento: científico y tecnológico, histórico, matemático y de comunicación, arte y expresión.

En lo correspondiente a la educación media, en grado décimo y once se implementó un quinto campo de conocimiento *Educación Media Fortalecida (EFM)* con profundización en filosofía.

Adicionalmente, en todos los grados, los procesos de enseñanza aprendizaje están guiados por proyectos institucionales: *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)*, *Educación Sexual, Prevención y Atención de Emergencias*, *Aprovechamiento del Tiempo Libre* y *Comunicación PILEO*.

La planeación de las clases en los grados de preescolar es realizada teniendo en cuenta los documentos de ley y las políticas institucionales, así como la utilización de formatos establecidos por la institución. Se deben proponer semanalmente una serie de actividades según cada dimensión, estas se realizan de manera individual, y se deben entregar a coordinación mensualmente, lo que hace que sea un trabajo dispendioso y no se realice de la forma más consciente.

por otra parte, al realizarla de esta manera no se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, ya que se hace una proyección mensual basada en las pretensiones de la docente, lo cual puede generar que lo que se escribe en las planeaciones de lugar a que se realicen las experiencias en clase de manera sistemática, solo por cumplir lo establecido en las mismas. Así mismo es posible que lo que se realice en clase no corresponda a lo diseñado en las planeaciones, debido a que se pueden presentar cambios, por las diferentes actividades institucionales, por las inquietudes y necesidades de los estudiantes y sus

procesos, o por los cambios que crea pertinente la docente al analizar y reflexionar sobre sus prácticas.

La evaluación que propone el colegio está enfocada en ocho aspectos; debe ser integral, dialógica, formativa, continua, sistémica, flexible, interpretativa y participativa. A su vez se considera, la escala de valoración cualitativa que corresponde a la escala nacional de desempeños (S superior, A alto, B básico y B bajo), y unos criterios cuantitativos (valoraciones numéricas de 1 a 5) establecidas por la institución educativa.

En preescolar la evaluación se establece a partir de indicadores de logro, sobre los cuales se diseñan y desarrollan las actividades. Al final del periodo se debe dar una valoración teniendo en cuenta la escala nacional de desempeños mencionada anteriormente y que corresponden al avance de los niños, según los indicadores. Cabe resaltar que elementos como la autoevaluación y coevaluación en esta etapa no son considerados por las docentes, tal vez por el desconocimiento de su importancia.

El colegio cuenta con los siguientes espacios y recursos tecnológicos: biblioteca, con video beam y diversidad de textos literarios para el uso de los niños. La biblioteca del colegio propone, como estrategia para fomentar el desarrollo de las habilidades OLE (oralidad, lectura y escritura) el uso de una *caja viajera*, funciona como un depósito de cuentos que permanece en el salón para que los niños puedan usarlos en forma espontánea, siguiendo normas de cuidado. Estos libros se cambian según los gustos de los estudiantes, la caja viaja del salón a la biblioteca frecuentemente para renovar su contenido. Además, en la biblioteca se realizan talleres lúdicos donde los estudiantes también pueden acceder a diferentes cuentos y realizar lectura de imágenes y comentar lo observado a sus compañeros. Además, el colegio cuenta con una ludoteca, con video beam y una serie de materiales lúdicos y didácticos para los estudiantes de preescolar y primer grado. También se cuenta con material lúdico *Félix y Susana* donado por el Grupo de Inversiones Suramericana en convenio con la Secretaria de Educación del Distrito, con el que se refuerzan las experiencias que se relacionan con las dimensiones personal, social y cognitiva para preescolar, ciencias naturales y ciencias sociales para primaria.

Las relaciones interpersonales con el equipo de docentes de la institución son cordiales, pero infortunadamente hay pocos espacios para realizar diálogo pedagógico, promover el trabajo colaborativo, compartir experiencias de aula, para reflexionar, para el desarrollo profesional y mejorar la práctica de enseñanza.

## **2.1 Contexto de aula**

La presente investigación se realiza con alumnos de jardín del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la jornada de la tarde. El grupo está conformado por 27 estudiantes, 12 niños y 15 niñas con edades entre los cuatro y cinco años; la mayoría nacidos en Bogotá, aunque algunos provienen de departamentos como: Cundinamarca, La Guajira, Santander, Magdalena, Tolima y dos estudiantes venezolanos.

La jornada escolar es de lunes a viernes, en un horario de 12:00 a 6:00 p.m. Se comparten espacios de enseñanza con los agentes educativos de la caja de compensación Colsubsidio, quienes apoyan el trabajo en las dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, personal - social y artística.

Las personas que normalmente asesoran las tareas que deben realizar los niños son sus padres. Estas se envían solo los fines de semana; se evidencia que algunos niños no realizan las tareas por sí mismos, son mal orientados o son sus padres quienes las desarrollan.

Por otra parte, las dificultades económicas y condiciones de precariedad de algunas familias influyen en la no adquisición de útiles escolares básicos y cuando se pide algún material adicional para realizar alguna experiencia en el aula algunos no lo llevan, afectando así el desarrollo de ciertas actividades, porque no siempre se puede compartir el material.

Antes de iniciar la jornada escolar la docente se enfoca en actividades básicas de la vida diaria (ABVD), realiza acompañamiento a los niños para que reciban alimentación (almuerzo) dentro del colegio. Esto hace parte de los servicios que presta la institución con el apoyo de la caja de la Caja de Compensación Familiar Compensar y la Secretaría de Educación del Distrito, con interventoría de la Universidad Nacional.

Cabe aclarar que las actividades básicas de la vida diaria (ABVD) se caracterizan por ser universales, estar ligadas a la supervivencia y condición humana, a las necesidades básicas, estar dirigidas a uno mismo y suponer un mínimo esfuerzo cognitivo, automatizándose su ejecución tempranamente (alrededor de los 6 años), con el fin de lograr la independencia personal. Habitualmente dentro de las ABVD se incluyen la alimentación, el aseo, baño, vestido, movilidad personal, sueño y descanso. (Romero, 2007, p.268)

### **3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.**

Para la docente investigadora las prácticas de enseñanza, siempre fueron concebidas como una rutina más dentro del quehacer, en donde se enfocaba en enseñar un contenido sobre un tema específico el cual los estudiantes debían limitarse a recordar y posteriormente a recitar, muchas veces sin saber el sentido e importancia de estos aprendizajes para su vida, lo cual hacía que dicho aprendizaje fuera algo memorístico y pasajero, por lo cual los aprendizajes en muchas ocasiones se convertían en información transmitida por la educadora y recibida por el estudiante. “El resultado es que generalmente no aprende, sino que memoriza, repite y luego olvida. No asimila, porque no hay asimilación sin participación, sin elaboración personal” (Kaplum, 1998, p.23).

Al reflexionar sobre esto y analizar la manera como la docente investigadora ha realizado el ejercicio de planeación de sus clases, en las diferentes instituciones educativas, se establece que la planeación ha sido desarrollada con más rigurosidad en unos momentos que en otros, dependiendo del enfoque y las necesidades de cada institución educativa, realizándose en algunos casos de

forma semanal, en otros por períodos, algunas de ellas sin objetivos específicos, ni propósitos concretos que llevaran a la docente a pensar en la pertinencia de las actividades y estrategias que se planteaba. Dichas planeaciones no se realizaban como parte de un ejercicio reflexivo, sino como una tarea más, para cumplir con las exigencias institucionales, entendiendo la planeación como un formato a diligenciar.

Como documento escrito, la planificación se encuentra fuertemente asociada tanto en la historia institucional y cotidiana de la escuela, como en la normativa que periódicamente se remite a las instituciones, al control de la tarea docente. La planificación es indudablemente, un mecanismo de control y supervisión del trabajo escolar docente.  
(Augustowsky y Vezub, 2000, p.44)

En ese sentido, aunque la docente siempre realizó la planeación de las clases, dicha planeación estuvo enfocada en un modelo tradicional, en el que se les daba toda la importancia a los contenidos y al aprendizaje memorístico, desconociendo la real importancia de la acción de planear como parte fundamental de la profesión docente. por lo cual las estrategias y actividades descritas estaban orientadas al hecho de ver a los estudiantes como agentes pasivos en donde la docente era el actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, quien direccionaba las actividades y se dedicaba a transmitir conocimientos y el estudiante se limitaba a escuchar y a seguir instrucciones, (educación bancaria) como lo denominó Freire.

Lo anterior llevo a que las acciones comunicativas que se reflejaban en el aula estuvieran enfocadas solo en el que enseña. Kaplum (1998) afirma: “se califica esta comunicación como unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor” (p.26).

Por otra parte, aunque en el preescolar la disposición y organización del salón es propicio para que los estudiantes trabajen en grupo, casi siempre las actividades propuestas fueron enfocadas al trabajo individual, donde se le daba demasiado énfasis al uso del cuaderno o guías y a la poca participación e intervención de los estudiantes, sin dar cabida al desarrollo de habilidades de pensamiento, escuchar sus ideas, sus concepciones previas, y en consecuencia poco al desarrollo de sus habilidades orales.



*Figura 2 Evidencia del énfasis del trabajo individual*

Paralelo a ello, la evaluación no fue una acción tenida en cuenta por la docente como aspecto a considerar dentro de la planeación, fue comprendida como un elemento para calificar tanto el proceder, como la adquisición de conocimientos de los estudiantes, de tal manera que la evaluación se direccionó a establecer unos indicadores de comportamiento y de conocimiento, valorados con una escala de forma cuantitativa (numérica) y cualitativa (escala nacional de desempeños), que se analizaban solo al final de cada periodo. Pérez, Guerra y Ladrón (como se citó en López, 2014) piensan que muchos docentes conciben la evaluación como una actividad aislada, separada de la enseñanza. Esta manera de ver la evaluación equivale a limitarse a usarla simplemente para asignar una calificación o puntaje y ver la evaluación como un proceso final en lugar de un proceso continuo.

Por tal razón al valorar los aprendizajes de los estudiantes, solo al final, la docente no se permitía reorientar los procesos educativos, ni implementar estrategias para apoyar a los niños durante el periodo, es así como las dificultades que presentaban los estudiantes en relación con los aprendizajes y comprensiones se evidenciaban solo al final del periodo, desconociendo la importancia real de la evaluación y su aporte en la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es necesario recordar que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene **valor de uso** (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene **valor de cambio** (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar. (Santos, 2003, p.71)

Lo anterior refleja como las concepciones que la docente tenía frente al proceso de enseñanza aprendizaje, influenciaron en todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y así la evaluación se concentró en valorar contenidos como parte de una acción final, alejada de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido lo que la docente lograba observar en sus estudiantes no era otra cosa que respuestas demasiado concretas, casi con únicas respuestas, ya que estaban enfocadas en el aprendizaje memorístico, en el que se valoraban dichas respuestas de acuerdo a la forma como se respondieran estas, es decir que recordaran y repitieran. “La mayoría de las preguntas que se hace en el aula ponen a prueba la memoria de los estudiantes. Estas preguntas no los involucran con las ideas, simplemente sirven para revisar el contenido” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.70).

Lo que a su vez causaba en los estudiantes la necesidad de querer responder “bien” es decir lo que la docente esperaba escuchar para recibir su aprobación, sin dar la opción de que el estudiante, lograra crear oportunidades para pensar.

#### 4. Descripción de la investigación

Al considerar la trayectoria de la docente en el sector privado y posteriormente en el sector público y analizar las prácticas de enseñanza, se evidenció la importancia que la docente le daba al aprendizaje de contenidos, establecidos en primer lugar por la institución y en segundo lugar por las docentes de ciclo. Dichos contenidos debían ser memorizados por los estudiantes y luego calificados al final de un periodo, para evidenciar el aprendizaje de estos.

Al observar este modelo de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes, en donde no se generaban espacios para que los aprendices comunicaran sus ideas y desarrollaran sus habilidades orales, la docente consideró la necesidad de centrar su investigación en el análisis de su práctica de enseñanza.

Por tal razón esta investigación da paso a la observación, análisis y reflexión de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente Licenciada en Educación Preescolar y determina cómo los cambios que se realizan en dichas acciones constitutivas, inciden en el aprendizaje de los estudiantes, y en el desarrollo de sus habilidades orales. Al respecto Álvarez afirma: “El lenguaje es una actividad humana compleja, que atiende tanto a la comunicación, función esencial en el intercambio social, como la representación mental, estrechamente relacionada con el pensamiento, que se vincula principalmente a través de la lengua, y cuya manifestación primera es oral” (2013, p.25).

Lo cual da paso a la siguiente pregunta de investigación

##### 4.1 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las acciones constitutivas de mi práctica de enseñanza en el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de educación preescolar?

##### 4.2 Objetivos

- Analizar las prácticas de enseñanza.
- Determinar los cambios que se llevan a cabo en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente.
- Establecer la incidencia de los cambios de las prácticas de enseñanza de la docente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de sus habilidades orales.

Todo ello por medio de la **metodología de perfeccionamiento profesional *Lesson Study*** que busca la mejora continua de la práctica de enseñanza, “un proceso de desarrollo profesional docente en el cual los profesores diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y las niñas que aprenden” (Soto y Pérez, 2010, p.1). Para el desarrollo de esta investigación, el trabajo colaborativo se desarrolló con el apoyo de tres docentes licenciadas en educación preescolar

vinculadas laboralmente a diferentes instituciones educativas distritales de Bogotá, quienes a partir de sus aportes reflexivos contribuyeron al mejoramiento y transformación de la práctica docente.

### 4.3 Enfoque de la investigación

Esta es una **investigación de tipo cualitativo**; permite como lo menciona Patton (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) “realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. (p.9) De esta manera la investigadora se permite estudiar sus prácticas en el contexto inmediato, para finalmente desarrollar una reflexión y establecer acciones de mejora que contribuyan a fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Con un **alcance descriptivo e interpretativo** ya que le permite al investigador “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.11). En este caso la descripción, análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

A su vez es una investigación que cuenta con un **diseño longitudinal** “los cuales recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.158).

### 4.4 Recolección y análisis de datos

Para el proceso de recolección de información se utilizó como técnicas la **observación participante** y el **análisis documental** de planeaciones, registro de actividades y experiencias desarrolladas en clase. Los datos obtenidos corresponden a las intervenciones y acciones tanto de la docente como de los estudiantes. “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.9).

El uso de dos técnicas y diferentes instrumentos facilitan la triangulación de los datos y permiten dar validez a la información recolectada.

Tabla 1  
Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumentos
Observación participante	Vídeos
Análisis documental	Rubricas de valoración MC-LS Diarios de clase Matriz de observación colaborativa Fotografías

#### 4.5 Categorías de análisis

Las categorías de análisis son entendidas como unidades macro que direccionan la investigación, de las cuales subyacen subcategorías como elementos específicos de las anteriores. Al respecto Cisterna (2005) afirma:

Uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información.

Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (p.64)

La docente investigadora consideró al inicio de este estudio que el desarrollo estaría enfocado en reconocer las estrategias utilizadas en el aula de clase, al pensar en ellas como las acciones más importantes de la práctica docente. A medida que la docente participaba en los seminarios de la maestría, comprendió que cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza están encadenadas una a la otra, y tienen igual importancia en cada una de las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, por ende, no pueden verse como algo separado. Cada una de estas acciones hace parte de un engranaje que hace que la siguiente se lleve a cabo de una forma determinada, lo cual influye de manera significativa ya sea positiva o negativamente en los estudiantes y en la construcción de sus aprendizajes.

Después de analizar las prácticas de enseñanza y realizar el primer ciclo de reflexión, la docente llegó a la conclusión que debía tener en cuenta diferentes elementos como unidades de análisis para la investigación, estableciendo categorías y subcategorías. Esta clasificación contribuye a determinar cómo al mejorar ciertos tópicos que hacen parte de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente, pueden fortalecerse los procesos de

aprendizaje de los estudiantes, que favorecen el desarrollo de sus habilidades orales.

Tabla 2  
Categorías de análisis

<b>Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza</b>	<b>Categoría apriorística</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Subcategorías</b>
Planeación		Diseños de estrategias de enseñanza	Hacer visible el pensamiento de los estudiantes.
Implementación	Estrategias	Acciones comunicativas	Interacciones Formulación de preguntas
Evaluación		Concepciones de evaluación	Evaluación diagnóstica Evaluación formativa.

## 5. Ciclos de reflexión

### 5.1 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo uno

#### 5.1.1 Descripción de las acciones de planeación

Para dar inicio a este primer ciclo de reflexión, se consideró conveniente indagar acerca de los procesos de enseñanza que se llevaban a cabo en cada una de las instituciones educativas, de las docentes que hacen parte del grupo de la *Lesson Study*, y así determinar los contenidos, las estrategias y habilidades que se tendrían en cuenta para el desarrollo de la planeación, que daría apertura al ejercicio reflexivo y sistemático en este primer ciclo. Esta revisión se articuló con lo propuesto en los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial, así como las dimensiones que hacen parte de éste.

Con el rastreo hecho y con los referentes extraídos de los lineamientos pedagógicos se tomó la decisión de planear, implementar y evaluar una clase sobre estadística, así que el trabajo se proyectó con la organización de datos en una tabla, mediante el manejo de pictogramas de animales, de tal forma que fuera motivante para los niños y estuviera relacionado con su contexto, en especial el de un grupo de estudiantes que hacía parte de un colegio rural. Por otra parte, el tema de los animales era un recurrente en las temáticas vistas en el preescolar, lo cual facilitaba que todas las docentes del grupo de *Lesson Study* manejaran el mismo tema para la planeación.

A su vez se buscó que a través de este tema se pudieran desarrollar actividades variadas y de forma integral, enfocadas al conteo, identificación de números, clasificación, fortalecimiento de la conciencia fonológica y el dibujo.

Vale recordar que el desarrollo infantil es un proceso, “en el que convergen diversos aspectos, que permiten configurar al niño y la niña; por ello las situaciones y acciones que se realizan... inciden en su desarrollo de manera integral”. (MEN, 2010, p.47)

Por lo anterior, se establecieron varios propósitos para el desarrollo de esta clase mencionados en la planeación como metas, expresados de la siguiente manera:

- Realizar uso del conteo para resolver situaciones de la vida cotidiana.
- Ampliar gradualmente las 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.
- Observar los seres vivos que se encuentran en su entorno cercano, estableciendo relaciones de diferencias o semejanzas entre estos y los seres humanos.
- Que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito a partir de la lectura de imágenes y realice producciones gráficas de manera espontánea.

Se utilizó un formato de planeación creado por las docentes teniendo en cuenta algunos criterios, que emergieron de la forma de planear en las instituciones educativas en las cuales se encontraban cada una. A partir de ello se establecieron cuatro actividades que se estructuraron en dicho formato.

La primera actividad estuvo direccionada a retomar los conocimientos previos de los estudiantes, al involucrarlos en la temática a desarrollar por lo cual se pensó en realizar preguntas como: ¿Quién tiene mascotas en su casa? ¿Cómo se llama tu mascota? Al respecto Ritchhart et. al (2014) afirma que “establecer conexiones con nuestro conocimiento previo para que podamos recurrir a él y utilizarlo de manera efectiva es siempre útil” (p.50).

En la siguiente actividad, se propuso, mostrar a los niños una serie de imágenes donde pudieran observar diferentes mascotas, (perro, gato, pez, conejo, y pájaro), que posteriormente ubicarán de acuerdo a su predilección sobre una tabla de clasificación, en este caso teniendo en cuenta la elección de los animales favoritos de los estudiantes.

En la siguiente actividad se preguntó al grupo: ¿De acuerdo con la tabla de datos construida, cuántos animales hay de cada clase? Se realizó conteo, para luego establecer relaciones de cantidad a través de la interpretación del gráfico de barras, con el propósito de fortalecer los conocimientos sobre enumeración uno a uno, así como reforzar sus habilidades orales al mencionar el análisis de los datos encontrados en el gráfico de barras.

Al respecto Alsina (Como se citó en Bosch, 2012) piensa en el (buen) sentido numérico como “la capacidad de aplicar buenos razonamientos cuantitativos en situaciones reales, y también que se refiere a la capacidad de emplear, en

diversos contextos, los números y operaciones de manera flexible y poder emitir juicios sobre informaciones y/o resultados numéricos”. (p.21)

Para cerrar este plan de clase se estructuró la evaluación en donde cada estudiante respondiera de manera individual a las preguntas planteadas anteriormente eligiendo la imagen de la mascota correcta en una guía de trabajo, esto con el fin de establecer lo que los estudiantes recordaron de la actividad anterior.

Seguido a esto, la docente propuso organizar pliegos de papel kraf por todo el salón y se daría la indicación a cada estudiante que dibujara su mascota favorita y escribiera de manera espontánea el nombre de ésta, con el propósito de observar, algunos niveles de escritura.

Este ejercicio de planeación se dispuso para ser implementado por cada una de las docentes investigadoras, (Ver anexo 1).

### **5.1.2 Descripción de las acciones propias de implementación**

La docente investigadora pone en práctica lo planeado, inicia la clase con la pregunta ¿Quién tiene mascotas en su casa? ¿Cómo se llama la mascota?, con estas preguntas pone de manifiesto ante sus estudiantes el tema de las mascotas, de inmediato los niños comenzaron a responder estas preguntas de forma simultánea. Con la intención de organizar la intervención de los estudiantes, la docente les solicitó pedir la palabra y comentar si tenían alguna mascota en su casa y mencionar su nombre, así uno a uno, los estudiantes intervinieron en esta fase de la clase, para dar continuidad a lo planeado le dio la oportunidad de dibujar una mascota a un estudiante, que prefirió complementar su respuesta con un gráfico.

Luego la docente mencionó la importancia de algunos cuidados que se deben considerar con las mascotas. Seguido a esto la docente da la indicación de ubicarse en otro lado del salón, para observar la lámina donde se encontraba la barra de datos y explicó que en esta barra encontrarían imágenes de algunas mascotas y que cada uno de ellos debía escoger de los animales observados su mascota preferida. En esta actividad se utilizó una serie de láminas pequeñas entre las cuales cada estudiante escogió una y la ubico en el cuadro, así de esta manera todos los niños realizaron el ejercicio y se organizaron todos los animales en la gráfica.



*Figura 3 Ubicación de las imágenes de las mascotas en la gráfica.*

Al finalizar la docente organizó de nuevo el grupo y mencionó uno por uno el nombre de las mascotas, haciendo énfasis en los sonidos de las letras, que para algunos niños ya eran familiares, demostrándolo al adelantarse a la docente, mencionando la sílaba.

Profesora: la palabra conejo comienza con la silaba, “c” al tiempo que un estudiante responde.

Estudiante 1: co

Profesora: perdón la palabra conejo comienza con la letra c y la sílaba co. posterior a esto se realizó lectura de bits con los nombres correspondientes a cada uno de los animales, seguido a esto se realizó el conteo de cada grupo de animales organizados en la barra asociándolas a su vez con su cantidad, para luego responder las preguntas: ¿cuál fue la mascota más escogida? y ¿cuál fue la menos escogida?, los estudiantes participaron con una muy buena disposición y en el momento de realizar el conteo la docente observo que unos estudiantes lo realizaron de forma mental, otros recurrieron al conteo uno a uno y otros estudiantes mencionaban la cantidad sin necesidad de contar, realizando esta acción solo cuando estas cantidades contenían pocos elementos demostrando algunas habilidades referentes al conteo.

(Bosch, 2012, p.21) afirma que

Esto sucede debido a que algunas habilidades numéricas básicas, como la de subitización (o repentización), nos permiten distinguir, a primera vista, el número de objetos de una colección pequeña (hasta 4 o 5 elementos, si no están organizados de un modo familiar para el que subitiza, o más de 5 elementos, si están dispuestos de forma ordenada y familiar para el que los visualiza, como en el caso de los puntos en las fichas de dominó o las señales en los recuentos estadísticos). No obstante, para colecciones mayores (o desordenadas), requerimos estrategias de conteo para poder indicar el cardinal del conjunto observado.

Para finalizar esta fase de la clase, se preguntó por las mascotas que tuvieron igual cantidad, la docente escuchó las respuestas de los niños y realizó en cada momento la retroalimentación correspondiente para aclarar dudas y llegar a la respuesta correcta. Lo cual se ve reflejado en el siguiente apartado, observado en el vídeo

*Docente: ¿De la gráfica cual fue la mascota que tuvo mayor cantidad?*

*Estudiantes: El perrooo*

*Estudiante 1: El gato*

*Estudiante 2: No es el perro porque tiene más*

*Docente: ¿Cuál fue la mascota que tuvo menos cantidad?*

*Estudiantes: Perro, gato, conejo*

*Docente: Voy a volver hacer la pregunta, escuchen bien ¿Cuál fue o cuales fueron porque pueden ser uno, o dos, o tres no sé, las mascotas que tuvieron menos cantidad?*

*Estudiantes: El pez, el gato, el pájaro*

*Docente: Vamos a escuchar a Shaira*

*Estudiante 3: El pez y el pájaro*

*Docente: Muy bien porque nadie los escogió, ahora ¿Cuál seguirá en el orden después del pájaro y el pez?*

*Estudiantes: El gatoooo*

*Docente: Muy bien porque solo tiene uno, ¿hubo alguno que tuvo igual cantidad?*

*Estudiantes: Nooooo*

*Docente: ¿Están seguros?*

*Estudiante 4: El conejo*

*Estudiante 5: No el conejo, el pez y el pájaro*

*Docente: Muy bien el pez y el pájaro están iguales por que nadie los escogió.*

La docente movilizó a los estudiantes a otro espacio del salón para resolver una actividad en una guía y mencionó las instrucciones, se observó que algunos estudiantes se confundían por la cantidad de dibujos, ya que eran iguales en todas las opciones de respuesta y al responder escogían la opción de otra pregunta. (Ver anexo 2)

Así que la docente decidió detener la actividad y comenzar de nuevo, mencionando la pregunta, mostrando y ubicando a cada uno de los estudiantes en la pregunta que se estaba resolviendo y las opciones de respuesta y realizar la actividad de forma grupal, de igual manera asesoró a los niños que tenían dificultad, a la vez que revisó lo que respondían los niños que lo hacían sin ayuda, retroalimentando constantemente y evidenciando a su vez lo que no comprendían. Estas acciones evidencian la capacidad de la docente para tomar decisiones durante el desarrollo de la clase y atender al estudiante a partir de sus necesidades e intereses. Al respecto Álvarez (2001) afirma

Ahí está el saber y el saber hacer reflexivo del profesor que implican tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en función de las necesidades del sujeto que aprende y en virtud de los contextos en los que se da el aprendizaje. (p.81)

En el transcurso de la actividad Algunos estudiantes recordaron lo visto en la construcción de la barra de datos y otros se guiaron por ella, al observar estas acciones la docente pudo notar que la actividad estaba enfocada en una acción memorística.

Seguido a esto los niños se ubicaron en otra parte del salón para pasar por grupos y dibujar en pliegos de papel periódico su mascota preferida, y escribieron su nombre y el de la mascota, pero debido al tiempo los niños solo alcanzaron a realizar el dibujo y colocar su nombre.

Al finalizar la docente solicitó a los niños traer las hojas guías que habían resuelto anteriormente y sentarse frente a la barra de datos para comparar las respuestas con las respuestas dadas, se realizaron las preguntas una a una, pero algunos niños no miraban su hoja si no que repetían las respuestas de sus compañeros, por lo tanto, la actividad pensada como autoevaluación no tuvo los resultados que se esperaban.

### **5.1.3 Reflexión y cambios a implementar**

Al realizar el análisis y reflexión del desarrollo de la clase, a la luz de la planeación diseñada y con el aporte del par de la *Lesson Study* se evidencio que, aunque en esta se había establecido un propósito, este no se hizo evidente y claro en el momento de la implementación, las acciones desarrolladas se percibieron distantes de la intención de fortalecer el desarrollo de habilidades.

Esta falta de un propósito radica en que no hay una planeación estructurada con base en un contexto particular, donde se piense de manera consciente en el diseño de actividades que tengan una ruta específica, que direccionen el proceso de enseñanza aprendizaje, y que permita a su vez mediar las necesidades de los estudiantes, los requerimientos institucionales e incluso las expectativas de la docente con referencia a lo que quiere que sus estudiantes aprendan. Al respecto Harf (1996) afirma que:

El docente debe situarse como mediador entre el conocimiento y el alumno, siendo él, el representante de un conocimiento socialmente legitimado. Este lugar es claro desde el momento que es él quien planifica (plantea objetivos, contenidos y actividades) dándole dirección al proceso de aprendizaje. (p.10)

Aunque las actividades fueron variadas y estaban diseñadas de modo que se pudieran tener en cuenta las dimensiones, lo que en teoría favorece la construcción de aprendizajes de manera integral, como se propone en los componentes estructurantes del lineamiento pedagógico y curricular, sin fragmentar el conocimiento o encasillarlo en disciplinas específicas, no resultó ser así. Al revisar la planeación y contrastarla con lo vivido, durante la implementación se encontró que la idea central desde la cual había partido la intención de realizar la clase estaba enraizada en un pensamiento mediado por la enseñanza tradicional, en la que el énfasis está en los contenidos y en un tema que no corresponde a las necesidades de los estudiantes, tampoco enfocado en desarrollar sus habilidades.

El aparente reconocimiento de los intereses y necesidades mencionado en la descripción de la fase de planeación queda en un vago idealismo pedagógico, pues si bien, en el grupo de la *Lesson Study* se había considerado el tema y los propósitos como elementos de interés colectivo, al desarrollar la clase, esos intereses se diluyen en la intención de cumplir a pie juntillas con unas actividades.

Las acciones de la docente dejan entrever una comunicación unidireccional, en la que se da una interacción basada en las instrucciones que el estudiante desarrolla y en la que se aparta de un intercambio de saberes entre los aprendices. Aquí es importante tener en cuenta las interacciones que se tejen entre el docente y sus estudiantes, entre ellos y sus pares, para esto se hace necesario:

Prestar atención a la dinámica propuesta para el desarrollo de las actividades, ya que, si aquellas solo se trabajan en grupo total, dificultan la confrontación de ideas entre los niños, ya sea en su preparación, en su desarrollo, en su resolución y en su evaluación. (Harf, 1996, p.10)

Lo anterior evidencia que las acciones de la docente no contribuyen al desarrollo de habilidades orales en los estudiantes fundamentales para el aprendizaje, ya que al ofrecer espacios para la interacción permite a los niños dialogar sobre una situación específica, imaginar, relacionarse con sus pares, escuchar, y aportar con sus ideas para la solución de un conflicto.

La gran mayoría de los niños aprende a hablar; se relacionan con los adultos, con otros niños y con el mundo a través del lenguaje. El lenguaje es una vía importante para aprender, por medio de la interacción con otros, la manera en que la sociedad y la propia comunidad ve y entiende el mundo. (Vernon y Alvarado, 2014, p.39)

Al analizar el propósito de la evaluación, se puede determinar que su finalidad, aún sin proponérselo, no fue otra que una acción memorística en la que los niños debían recordar la clasificación realizada en la tabla y representarla en una guía, convirtiéndose en una actividad de revisión de conocimiento. Ritchhart, Church y Morrison (2014) afirman que “los docentes hacen preguntas de revisión porque quieren evaluar que saben los estudiantes y que recuerdan” (p.73) Aunque lo anterior refleja la visión sesgada que tiene la docente respecto a la evaluación, cabe resaltar la decisión que se tomó al reorientar la actividad y desarrollarla de forma grupal, realizando una retroalimentación constante.

En ese sentido, la evaluación cumple un papel más amplio que el de hacer una simple revisión de conocimientos, en donde se le da más valor a lo que el estudiante pueda recordar, calificando su grado de atención durante el desarrollo de las actividades, que a los procesos individuales de cada uno y a los mecanismos y formas de aprender, considerando sus comprensiones.

Si bien hubo aspectos en la acción de enseñanza, valorados por el par de la *Lesson Study* que muestran fortalezas, especialmente los relacionados con el

uso del espacio, en los que los estudiantes tuvieron la posibilidad de movilizarse dentro del aula en diferentes escenarios para realizar las actividades propuestas y tuvieron acceso a material variado para visualizar mejor los gráficos, todo ello pierde un poco de valor, cuando no se aprovechan esos espacios para generar un trabajo entre pares y promover el aprendizaje colectivo, en el que se reconozcan las individualidades.

No solamente se debe atender lo que es común, general y universal, sino también lo diferente, lo propio de cada lugar, y responder a los deseos y necesidades de cada sujeto, de sus familias, de su comunidad y, con lo mejor de cada uno y del grupo, abrirse a los espacios más amplios de la sociedad y la cultura universal. (Harf, 1996, p.248)

Al finalizar este ciclo reflexivo, la docente investigadora con una mirada crítica sobre su quehacer, nutrida con las discusiones pedagógicas sostenidas con sus pares académicos, las orientaciones dadas en los seminarios de la maestría y sobre los aportes de teóricos y estudiosos del tema, toma decisiones que incluyen una serie de cambios en su práctica de enseñanza. Así las cosas, para el siguiente ciclo se propone:

- Reorganizar el trabajo colaborativo con el grupo de *Lesson Study*.
- Establecer técnicas para el análisis de la práctica de enseñanza.
- Definir con más claridad los criterios que debe llevar una planeación que contribuya a pensar en actividades, herramientas o estrategias que fortalezcan el hacer visible el pensamiento.
- Diseñar acciones que permitan la interacción no solo maestra - estudiante, sino también estudiante – estudiante.
- Fortalecer el desarrollo de habilidades orales en los estudiantes.
- Reestructurar la forma como se plantean las guías respecto a su contenido. pensando en primer lugar en que sean prácticas y comprensibles para los estudiantes, evitando confusiones en su interpretación.
- Determinar los criterios con los cuales se va a desarrollar la evaluación.

## **5.2 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo dos**

### **5.2.1 Descripción de las acciones de planeación**

Como resultado del trabajo realizado con el grupo de *Lesson Study*, se determinó un cambio a implementar a partir del segundo ciclo, el cual está direccionado al desarrollo de las planeaciones de cada una de las docentes, esta vez de manera individual, debido a que, en la experiencia vivida en el ciclo anterior, fue muy claro, que no es conveniente planear la misma clase para cuatro grupos, con características, entornos y necesidades diferentes.

Teniendo en cuenta los cambios propuestos en el ciclo anterior y al evidenciar la importancia de realizar una planeación con unos propósitos definidos, la docente consideró retomar un diseño de planeación que había manejado anteriormente y que contenía algunos elementos del marco de la *Enseñanza para la Comprensión* (EPC). (Ver anexo 3)

Debido a situaciones que se presentaban en el aula donde algunos estudiantes tenían comportamientos que reflejaban el poco manejo de sus emociones, demostrando agresividad hacia sus compañeros en momentos en los que no estaban de acuerdo en juegos o situaciones de su cotidianidad y con la profesora cuando ella hacía algún llamado de atención, se consideró para esta sesión planear una clase orientada al fortalecimiento del conocimiento de sí mismo y exploración de las emociones, de manera que los niños iniciaran un proceso gradual en el manejo de las relaciones interpersonales. Así las cosas, el tema que se definió para la clase fueron las emociones, articulado con aspectos inmersos en la malla curricular y el lineamiento curricular de la educación inicial.

#### DIMENSIÓN PERSONAL – SOCIAL

**HILO CONDUCTOR:** ¿Cómo puedo solucionar diferentes conflictos y expresar de manera adecuada mis sentimientos, ideas y opiniones a las personas que me rodean?

PERIODO	CONCEPTO ESTRUCTURANTE  (EJES)	META DE COMPRENSION	CONTENIDOS EN SENTIDO FORMULADO  (PROCESOS)	ACCIONES OBSERVABLES  (INDICADORES DE DESEMPEÑO)
I  21 enero - 29 marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Identidad</li> <li>➢ Autonomía</li> <li>➢ Convivencia</li> </ul>	Fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Inicial en las dimensiones comunicativa, cognitiva, personal-social, corporal y artística mediante experiencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas y acuerdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conoce y cumple las normas y acuerdos establecidos en los diferentes espacios institucionales.</li> <li>✓ Participa en grupos de trabajo en los que debe compartir objetos e ideas y maneja el conflicto inicialmente con la ayuda de otros.</li> <li>✓ Identifica sus sentimientos y los de los demás como consecuencia de sus acciones.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce la importancia del respeto como medio indispensable</li> </ul>

*Figura 4 Imagen de la malla curricular colegio Virginia Gutiérrez de Pineda grado jardín*

Con el propósito de establecer cambios en el diseño de las estrategias utilizadas por la docente en el aula de clase, que permitan que los niños puedan desarrollar su pensamiento, hacerlo visible y fortalecer el desarrollo de sus habilidades orales, la maestra consideró utilizar las *rutinas de pensamiento*, presentadas como herramientas valiosas para los procesos mencionados anteriormente a través de los seminarios de la maestría.

Para la primera actividad se propuso trabajar con la rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto*, con la que se esperaba explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el manejo de emociones; en primer lugar los estudiantes debían observar una imagen que muestra una situación de agresión de unos estudiantes, después de un tiempo prudencial en el que los niños vieran la imagen, se planeó preguntarles sobre lo que piensan acerca de la imagen

observada; y por último se proyectó la realización de preguntas respecto a lo que vieron.

Después de este ejercicio de exploración de ideas previas, se propuso mostrar una a una, diferentes paletas de caritas que reflejan diversas emociones, y preguntar a los niños en que situaciones han manifestado alguna de estas, esto, con el propósito de acercar el tema a su contexto y a sus vivencias. La siguiente actividad se orientó a la visualización del video del cuento el monstruo de las emociones. Con la información tomada de este, se esperaba que los estudiantes hablaran sobre lo ocurrido al personaje de la historia, identificaran las emociones y de forma lúdica ellos se acercaran a aquellas que conocían y a las que aún no conocían.

Posteriormente se propuso un ejercicio orientado a fortalecer su conciencia fonológica y familiarizarse con el lenguaje escrito. Tenido como referente las emociones vistas, los estudiantes debían sacar de una caja, un papel con un color determinado y organizarse por grupos frente a círculos que tendrían el mismo color, dentro de los cuales se pedía formar conjuntos con pelotas que representarían las emociones vistas en el vídeo, frente a cada aro estarán expuestos los nombres de cada una de las emociones y junto con los estudiantes se realizó lectura global de dichas palabras, haciendo énfasis en los sonidos y reconociendo algunas de sus letras. Después de esta actividad, se propuso realizar un ejercicio de memoria en el que los niños recordaron y mencionaron que emoción pertenecía al color del grupo en el que se encontraban. Para apoyar lo propuesto y hacerlo más dinámico, se incluyó el gesto como elemento relevante que apoyara esta representación. Mientras transcurría el tiempo de este ejercicio, la docente debía hablar de algunas estrategias que se pueden tener en cuenta para mejorar algunas emociones como la ira y la tristeza, con el fin de fortalecer el conocimiento sobre el manejo de las emociones.

Para cerrar la sesión de clase, se propuso que los estudiantes observaran una serie de situaciones que la docente debía mostrar, acompañadas de la pregunta ¿cómo se sentirían si...? Y de acuerdo a esto mencionaran que emoción sentirían y mostrarán la representación gráfica de la emoción correspondiente a dicho sentimiento, esto con el propósito de identificar las diferentes reacciones que los niños pueden manifestar hacia una misma situación.

### **5.2.2 Descripción de las acciones propias de implementación**

En este apartado, la docente investigadora da cuenta de la implementación de la clase realizada y de las decisiones que tomó durante su desarrollo. En la primera actividad se desarrolló la rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto* en la cual los estudiantes observaron una lámina donde se encontraban una imagen de unos niños agrediendo a una niña.



*Figura 5 Imagen utilizada para realizar la rutina de pensamiento veo pienso y me pregunto.*

La docente dio la instrucción de observar dicha imagen en silencio mencionando que solo debían observar lo que estaba sucediendo, que estaba pasando y quienes estaban en la imagen, después de dar un tiempo prudencial en el que los niños vieron la imagen se les preguntó: que pensaban acerca de lo que estaba pasando y dio la palabra a los niños que querían participar y a partir de las opiniones de los estudiantes se comenzó un conversatorio sobre lo que sucedía en la imagen, escuchando las respuestas de los estudiantes y realizando contra preguntas. En este ejercicio se observó que los estudiantes en sus apreciaciones mencionaban elementos que no estaban relacionados con la imagen, hecho que inferí en la intención de dar explicación a lo observado. A continuación, se presentan un extracto de lo ocurrido en esta etapa de la clase. Estos son algunos de sus comentarios:

*Estudiante 1: La niña está llorando porque él se está riendo.*

*Estudiante 2: Porque él le está haciendo así (muestra con la mano la acción de golpear).*

*Estudiante 3: Le está pegando.*

*Docente: ¿Por qué le estarán pegando?*

*Estudiante 4: Porque querían el bebé*

*Docente: ¿Será que la niña tiene algún bebé?*

*Estudiantes: Noooo*

*Estudiante 5: Porque le estaban haciendo con la mano, porque le pegaron en la cabeza.*

*Docente: ¿Pero por qué le están pegando?*

*Estudiante 1: Porque son groseros.*

Ante la dificultad evidenciada en el grupo, que dejaba ver que los niños y niñas no daban opiniones articuladas con la información que aparentemente estaba explícita en la imagen, la docente decidió explicar lo que sucedía y dio paso a la siguiente actividad pasando por alto los siguientes pasos de la rutina de pensamiento.

Seguido a esto se mostró una a una, diferentes paletas de caritas que reflejaban diversas emociones (enojo, alegría, tristeza y miedo), a la par se preguntaba a

los niños en que situaciones habían manifestado esa clase de emoción, en esta actividad los estudiantes se mostraron más interesados y su participación fue mayor, comentaron situaciones de su cotidianidad en donde mencionaron las causas que los llevaron a ellos o a integrantes de su familia a sentir ciertas emociones. En el siguiente extracto tomado de la grabación de la clase se evidencia la situación vivida.

*Paleta del enojo*

*Estudiante 1: Yooo si*

*Docente: ¿Cuándo has sentido ira o enojo?*

*Estudiante 1: Cuando mi mamá me grita.*

*Estudiante 2: A mi hermanito siempre le pegan a mi hermanito y llora y cierra la puerta porque tengo un cuarto de car y cierra la puerta super duro y llora.*

*Estudiante 3: Porque mi mamá me grita.*

*Docente: ¿Por qué te grita tu mamá?*

*Estudiante 3: Porque no estoy juicioso.*

*Estudiante 4: Y mi mamá esta brava.*

*Docente: ¿Por qué?*

*Estudiante 4: Mi mamá esta brava porque yo no hago caso.*

*Paleta del miedo*

*Docente: ¿Cuándo han sentido esta emoción?*

*Estudiante 5: A mí me da susto cuando mi mamá me va a pegar.*

*Estudiante 2: Cuando salió un coco payaso, el coco payaso me da miedo.*

*Estudiante 4: Yo tengo miedo en las noches porque mi papá me apaga la luz.*

*Paleta de la felicidad*

*Estudiante 6: Cuando me dormí me sentí feliz.*

*Estudiante 7: Me he sentido feliz cuando saludo a mi abuelo.*

*Estudiante 4: Cuando fui donde mi abuela nos quedamos allí un ratico y me hizo feliz cuando vamos a piscina y a playa.*

*Estudiante 8: Cuando mi mamá me da un abrazo.*

Para dar continuidad a lo planeado, los niños observaron el video del cuento del *Monstruo de las Emociones* y al finalizar este se habló de lo que ocurrió y sobre las emociones que se manifestaron allí.

La docente realizó preguntas a los niños acerca de las emociones y los colores que las representaban en el video cuento. Se presenta una de las intervenciones durante la clase.

*Docente: ¿Qué les pareció el cuento del monstruo de colores?*

*Estudiantes bien*

*Docente: ¿Les gusto?*

*Estudiantes: Siiii*

*Docente ¿Quién se acuerda cuáles son las emociones que representaba el monstruo?*

*Estudiante 1: Miedo*

*Docente: ¿El miedo de que color era?*

*Estudiantes: De diferentes colores*

Cabe aclarar que al realizar esta actividad los estudiantes solo recordaron algunas emociones (emociones vividas por ellos) otras mencionadas en el vídeo

no fueron recordadas o no las identificaron. Esto evidencia la influencia que ejerce el contexto y las vivencias en los procesos de aprendizaje de los niños.

Después de esto los estudiantes sacaron de una caja, un papel con un color determinado y se organizaron por grupos alrededor de aros que tenían el mismo color que ellos habían escogido, allí la docente preguntó a los estudiantes cual era la emoción representada por cada monstruo de colores que se encontraba dentro cada uno de los aros, así como la gesticulación de dicha emoción, al tiempo se habló de algunas estrategias que se pueden tener en cuenta como la respiración y el conteo hasta 10 para manejar ciertas emociones como la ira. Al realizar este ejercicio se identificó que el ejercicio contenía múltiples actividades, lo que lo hacía monótono y denso para los niños, al punto de percibirse apatía por las actividades.



*Figura 6 Actitudes de algunos estudiantes en la que una niña con sus gestos muestra apatía por la actividad propuesta y otros compañeros muestran desinterés y prefieren acostarse en el suelo y jugar.*

Luego la docente entregó a cada estudiante un grupo de tarjetas que contenía caritas con las diferentes emociones trabajadas en la clase, seguido a esto dio la instrucción de la actividad mencionando que iban a observar unas imágenes y que sobre estas se realizarían preguntas, la docente inicio mostrando las imágenes (un niño siendo perseguido por un perro) y realizó las siguientes preguntas: *¿Qué está pasando?, ¿Y el niño como se siente?, ¿Alguna vez a ustedes les ha pasado que un perro los persiga?, ¿Cómo se sentirían si un perro los persiguiera?* Después de que los estudiantes expresaron su opinión con relación a las preguntas formuladas, la docente solicitó que escogieran entre las tarjetas que tenían la expresión correspondiente al sentimiento que creen que manifestarían al estar en dicha situación, la docente realizó la misma dinámica con cada una de las imágenes (fiesta de cumpleaños, niños golpeándose, mamá abrazando a su hijo, niñas peleando por un juguete, niño descansando). Los estudiantes participaron con agrado en la actividad, pero infortunadamente las preguntas que realizo la docente contribuyeron a que los niños emplearan una o dos palabras para dar respuesta. En el siguiente apartado tomado de la grabación de la clase se evidencia

*Docente: ¿Que está pasando aquí?*  
*Estudiante 1: El perro quiere morder al niño*  
*Docente: ¿Qué cara tiene el niño?*  
*Estudiante 2: Triste*  
*Docente: No él no está triste*  
*Estudiante 1: Asustado*  
*Docente: ¿Alguna vez los ha perseguido un perro?*  
*Estudiantes: Siiii*  
*Docente: ¿Cuál es esta imagen?*  
*Estudiantes: Cumpleaños*  
*Docente: ¿Cómo están?*  
*Estudiantes: Felizz*  
*Docente: ¿Qué está pasando?*  
*Estudiantes: Están peleando*  
*Docente: ¿Qué cara tienen?*  
*Estudiante 3: Están bravos*

Por último, la docente recordó que estrategias se pueden usar cuando se está muy enojado, y de esta manera finalizó la actividad.

### **5.2.3 Reflexión y cambios a implementar**

Aunque la clase fue planeada pensando en las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta situaciones presentadas en el aula, en donde se manifestaban ciertos comportamientos con el manejo de las emociones de algunos de los niños, al realizar el análisis y considerar la retroalimentación realizada por el par de la Lesson Study, se pudo notar que las actividades propuestas en la planeación, al ser desarrolladas no dieron respuesta a algunos de los propósitos.

Al revisar la primera fase de la clase para la que estaba planeada la rutina de pensamiento, se reconoce que la docente investigadora carecía de experiencia y conocimiento en el uso de este tipo de herramientas. Así las cosas, en el momento de la implementación, el tiempo destinado para desarrollarla no fue el adecuado. No se profundizó en la exploración de las ideas previas de los estudiantes con referencia al tema propuesto, lo cual hizo que la rutina pasara como una actividad más y no se explotó todo el potencial que puede llegar a tener esta herramienta para conocer las ideas de los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes a “enganchan” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.87)

Esta dificultad evidenciada en la clase, llevó a la docente a considerar que es de vital importancia para un docente investigar con anterioridad sobre las herramientas y estrategias que quiere desarrollar en el aula, más aún, cuando estas son uno de los elementos más importantes para fortalecer el desarrollo de

habilidades y promover la construcción de aprendizajes. En el caso de la rutina propuesta, ideal para llegar a conocer las ideas previas de los estudiantes si se desarrolla con la rigurosidad establecida por quienes la diseñaron. En este sentido, promover la exploración de las ideas previas amplía el panorama de la docente y reafirma sus propuestas o permite replantearlas, mediante el diseño de nuevas acciones, que aporten a la construcción del conocimiento. Respecto a los estudiantes, la exploración de las ideas previas permite que estos pongan de manifiesto, las experiencias asociadas a sus vivencias, que han sido significativas para ellos y que los llevan a sentirse motivados y con mayor interés por participar de forma autónoma en las actividades que se proponen en el aula de clase. Así lo expresa la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá en el documento *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*: “Las niñas y los niños son seres con enormes capacidades que les permiten expresar con sus propios lenguajes, sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos sobre las experiencias que están viviendo” (2019, p.26).

Al analizar la intervención de la docente se evidencia que ella establece preguntas dicotómicas dando pie a que los estudiantes mencionen respuestas utilizando monosílabos, o preguntas cerradas en las que los niños ofrecen respuestas muy cortas, carentes de análisis, lo que no ayuda a que se dé una reflexión, por parte del estudiante. Al respecto, es importante aclarar que el ejercicio de participación de los estudiantes debe estar moderado por las acciones comunicativas de la docente, en relación con las preguntas que ella formula ante los diferentes eventos que se suscitan en el aula.

Este tipo de preguntas que la docente formula a los estudiantes son las que establecen el tipo de conversaciones que se dan en el aula, ya que inciden en las respuestas que los niños proporcionan y se convierten a su vez en la dinámica que se emplea para pensar y hablar.

Por ello es necesario que se dé una reflexión sobre el tipo de preguntas con las cuales la docente dinamiza las actividades en el aula, que escuche las ideas de los niños y establezca preguntas que permitan que los aprendices desarrollen la capacidad de pensar, se cuestionen sobre diferentes situaciones que se planteen y logren exteriorizar sus ideas. Ritchhart et. al (2014) afirma al respecto que “llevar al estudiante más allá de la memorización a través de preguntas es un buen consejo e indudablemente crea más oportunidades de pensamiento” (p.70).

Por otra parte, aunque se promovió la interacción por medio del trabajo en grupos, es necesario que la docente apoye y regule la comunicación que se establece entre los estudiantes para fomentar un ambiente propicio para pensar, hablar y escuchar.

Respecto a la evaluación en este ciclo, cabe notar que se consideró dentro de la planeación una matriz la cual refleja los criterios de evaluación enmarcados en la institución y los indicadores que se evaluarán al final del periodo, pero no se evidencia como se realizará la evaluación durante el desarrollo de las actividades de manera que contribuya a alcanzar de forma procesual los indicadores propuestos.

Después de hacer este ejercicio de reflexión e introspección sobre las acciones realizadas en esta sesión de clase planeada, implementada y evaluada, la docente investigadora propuso las siguientes acciones, para ser adoptadas en la siguiente sesión.

Al igual que en el ciclo uno, surge la necesidad de mejorar el proceso de planeación de la clase, reconociéndolo como “un proceso mental que se pone de manifiesto y se explicita, mediante un diseño sistemático” (Harf, 1996, p.174) En el que se conjugan diversos aspectos para alcanzar un fin esencial que es el de garantizar el aprendizaje del estudiante y su consecuente desarrollo del pensamiento.

Por lo anterior la docente investigadora propone modificar y mejorar los siguientes aspectos:

- Indagar y establecer la forma de realizar preguntas en el aula de clase para fortalecer el desarrollo del pensamiento.
- Prever los tiempos establecidos para el desarrollo de las actividades.
- Investigar acerca de las herramientas que se van a utilizar en el aula.
- Proporcionar el tiempo a los niños para que puedan expresar sus ideas.
- Indagar sobre las respuestas que mencionan los estudiantes.
- Establecer la manera de evaluar los procesos en el aula.

La reflexión sobre la práctica de enseñanza lleva a que la docente requiera realizar un análisis más profundo de las acciones desarrolladas. Decide en este segundo ciclo iniciar el uso de un *diario de campo*, para facilitar la documentación sobre lo ocurrido en el aula.

Este *diario de campo* considera cinco aspectos que facilitan la reflexión:

- En relación con lo planeado
- Los niños y sus manifestaciones
- El papel de la docente durante la intervención
- Mecanismos de evaluación
- ¿Qué necesito modificar?

(Ver anexo 4)

## **5.3 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo tres**

### **5.3.1 Descripción de las acciones de planeación**

Al considerar que en los ciclos anteriores las actividades estuvieron centradas en los contenidos y en las instrucciones de la docente, lo cual hizo que se colocara al estudiante y sus ideas en un segundo plano, y al observar cómo esto provoca en los escolares una actitud pasiva que conlleva a que este tipo de interacción se convierta en la cultura del aula, y se siga desarrollando un modelo de educación tradicional que dista bastante de las necesidades de los estudiantes y de la visión actual de la educación que se enfoca en desarrollar acciones que permite fortalecer entre otras, las habilidades de pensamiento; para este ciclo de reflexión la docente amparada en las decisiones planteadas

al finalizar el ciclo anterior, en estas reflexiones y nutrida por los aportes de teóricos e investigadores abordados en los seminarios desarrollados en la maestría, se propone migrar del enfoque tradicional basado en los temas, contenidos y actividades y profundizar en algunos elementos del pensamiento crítico, considerando la importancia que tiene este en el desarrollo de los niños, así como las habilidades orales que subyacen de este y que en esencia deben ser parte del foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de escolaridad.

Teniendo en cuenta que el pensamiento crítico es poco trabajado en el preescolar, antes de diseñar la planeación para el tercer ciclo de reflexión, la docente investigadora se planteó las siguientes preguntas: ¿Qué es el pensamiento crítico?, ¿Cuáles son las habilidades o categorías que emergen del pensamiento crítico?, ¿Cómo se debe abordar en edad preescolar?, ¿Qué tan importante es desarrollar en los niños este tipo de habilidad? Después de indagar y dar respuesta a estas preguntas se tuvo en consideración una de las dimensiones propuesta para el ciclo inicial que se articula con el desarrollo del pensamiento crítico (dimensión cognitiva).

Los especialistas proponen dos dimensiones básicas en el desarrollo del pensamiento crítico: la cognitiva, que incluye habilidades fundamentales como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación; y las disposiciones o actitudes personales, emotivas y afectivas, que consisten en ser una persona inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento. (Vélez,2013, p.23)

Enfocada en la importancia que tiene el ejercicio de planear de forma consciente e intencional y teniendo en cuenta que la tarea de educar requiere por parte del maestro algo más que la simple transmisión de conocimientos, la maestra investigadora con los soportes teóricos derivados de su participación en el curso de *Enseñanza Para la Comprensión*, amplía la visión y la concepción sobre la planeación como un proceso y fortalece su saber pedagógico con relación a los procesos de construcción de aprendizaje en los estudiantes.

Estas consideraciones llevan a la docente a adoptar en la planeación de este ciclo tres preguntas detonadoras que direccionan el marco de la EPC, en palabras de Barrera y León estas son:

- ¿Qué queremos realmente que nuestros estudiantes comprendan y por qué?  
Una pregunta fundamental y sobre la cual se debe reflexionar ya que la respuesta a esta, atenderá al propósito esencial de lo que se pretende en el aula y va ligada a los siguientes elementos: **Hilos conductores**; como las grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo que deben ser abarcadoras, claras, esenciales y públicas. **Metas de comprensión**; allí se consideran las comprensiones que el docente espera que los estudiantes alcancen en un tiempo determinado, deben ser claras, centrales y concretas. **Tópicos generativos**; representan los conceptos e ideas centrales sobre los que los estudiantes desarrollaran la

comprensión, deben ser centrales, asequibles, interesantes y deben ofrecer conexiones.

- ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de esas comprensiones?

Esta pregunta está directamente relacionada con los desempeños de comprensión y constituyen aquello que los estudiantes hacen. Son diseñados de manera secuencial para que se desarrolle la comprensión de las metas de comprensión y los tópicos generativos, deben tener una dirección y hacer el pensamiento visible y se dividen en tres fases: **Exploración**; son amplios y buscan enganchar a los aprendices, buscando a la vez conocer sus pre saberes. **Investigación guiada**; se enfocan en experiencias de aprendizaje que ayudaran a los estudiantes a construir su conocimiento. **Proyecto final de síntesis**; está enfocado a lo que los docentes pretenden que sus estudiantes conozcan y hagan para demostrar su comprensión frente a un tema.

- ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?

Esta pregunta hace referencia al último elemento de la EPC, la valoración continua. Esta permite que el docente se cuestione sobre las metas que se han definido para los estudiantes y si lo que se pide que los estudiantes hagan permite demostrar que realmente hay una comprensión. La valoración continua es un proceso de retroalimentación y reflexión que hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje, justo para mejorar y profundizar en las comprensiones, esta retroalimentación puede darse por medio de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. La valoración continua debe ser cíclica, variada y tener unos criterios. (p.26-32)

Con esto en mente, las actividades propuestas para la clase se reorientan y se enfocan directamente en los estudiantes, si bien en los ciclos anteriores esa intención se planteaba, a la hora de diseñarlas y desarrollarlas, terminaban respondiendo solo al querer hacer de la docente. Ahora, se hacen visibles y presentes los intereses y necesidades de los niños.

Las dinámicas del aula cambian y se fortalecen los procesos de construcción de aprendizaje en los niños, en el momento en el que ellos y sus comprensiones se convierten en el eje central de cada acto educativo. Con relación a esto Barrera y León (2014) afirman:

El marco de la EPC es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente. (p.27)

Por otro lado, después de considerar la fundamentación teórica y las reflexiones suscitadas en los seminarios de la maestría, la docente tiene en cuenta de nuevo el uso de rutinas de pensamiento en el aula de clase, dado que, al ser desarrolladas de forma correcta, se transforma el ambiente del aula, cambia la visión de la docente y el papel de los estudiantes, además permiten por su variedad, apoyar el desarrollo de habilidades de pensamiento, que se van a ver

reflejadas posteriormente mediante las diferentes formas como el niño se comunica . En este sentido Perkins (1997) afirma que: “El docente influye en lo que sucede en el aula. Con un maestro que instala un ambiente abierto, que provoca conversación, conocimiento, comprensión porque organiza actividades que demandan pensamiento. Los estudiantes van a cambiar” (p.41).

Con base en lo planteado en estas reflexiones, la docente considera pertinente abordar en la clase el tema de la contaminación, esto en razón a que durante varios días había observado que era un tema de interés para los niños. Las actividades diseñadas y sus propósitos quedaron así:

En la primera actividad planteada en los desempeños de comprensión (exploración) se desarrollará la rutina de pensamiento *veo y pienso*, mediante la observación de la imagen de un planeta triste y contaminado, se preguntará a los niños lo que ven y lo que piensan acerca de dicha imagen con el fin de determinar los conceptos previos de los estudiantes respecto al tema de la contaminación y hacer visible su pensamiento.



*Figura 7 Imagen utilizada para el desarrollo de la rutina de pensamiento veo pienso me pregunto.*  
<https://co.pinterest.com/pin/720153796643097608/>

En el desempeño de comprensión (investigación guiada) se realizaron dos actividades, la primera, enfocada en una fábula que se narró a los estudiantes por medio de gráficos colocados de manera secuencial, en donde se mostró a los niños algunas acciones que contaminan el planeta y otras que contribuyen en su cuidado y protección. Con esta actividad se busca fortalecer el desarrollo del pensamiento y la habilidad de la explicación ya que se espera que los niños puedan explicar ciertos eventos que se presentaran durante la lectura de la fábula, también deberán responder a preguntas de tipo literal, inferencial y crítico.

Posteriormente se trabajó en grupos, mediante la observación de recortes traídos por los estudiantes donde cada niño interpretó lo observado y explicó a sus compañeros lo que sucede en la imagen. Posteriormente se formó un mural

con todos los recortes, esto con el propósito de conocer otras formas de contaminación en el planeta, así como su afectación a los seres vivos, con estas acciones se pretende favorecer la expresión de ideas, así se hace visible su pensamiento sobre lo observado.

Luego los niños organizados por mesas observaron y colorearon unas imágenes relacionadas con algunas acciones que pueden ayudar al cuidado del planeta, adicionalmente expresaron interpretaciones y explicaciones sobre el cuidado del medio ambiente.

Para la parte final de síntesis los niños pasaran por grupos y ubicaron en el mural las imágenes sobre el cuidado del medio ambiente y comentaron acerca de las acciones que consideraban correctas para su cuidado. Se realizaron comparaciones con el mural elaborado en la primera actividad. Como cierre de la actividad los niños realizaron un elemento con material reciclable. La docente tendrá en cuenta las ideas expresadas por los estudiantes para establecer sus comprensiones. (Ver anexo 5)

### **5.3.2 Descripción de las acciones propias de implementación**

Se utilizó la *rutina de pensamiento veo y pienso*) se solicitó a los estudiantes observar y tratar de detallar la imagen por algunos minutos para luego responder unas preguntas. Los niños mencionaron los diferentes elementos encontrados en la imagen. algunos lo hicieron de forma clara, otros no sabían cómo describir lo observado y otros estudiantes se limitaron a permanecer en silencio o repetir lo que los demás compañeros ya habían indicado, además se enfocaron en una sola parte de la imagen, por lo cual la docente los instó a observar otros elementos de la ilustración, ya que al parecer se enfocaron solo en los elementos que eran familiares para ellos.

Al escuchar a los niños se pudo determinar cuáles eran sus conocimientos previos sobre el tema, a la vez que la docente logro escuchar las explicaciones que dieron a lo observado.

Respecto al primer paso de la rutina *veo* los estudiantes respondieron:

*Estudiante 1: veo huesos, juegos, basura*

*Estudiante 2: veo botella y roca.*

*Estudiante 3: arena un gato,*

*Estudiante 4: veo túneles, una montaña, el pasto.*

*Estudiante 5: hay unos tubitos allá*

*Estudiante 3: está llorando porque es una luna*

*Estudiante 5: no, es un planeta*

*Estudiante 6: es la tierra*

*Pienso*

*Docente: ustedes que creen que sale de esos tubos*

*Estudiante 3: hay unas nubes muy oscuras cafés*

*Docente: y ustedes porque creen que eso es oscuro y esta así*

*Estudiante 3: el niño esta triste, porque está llorando (refiriéndose al planeta tierra).*

*Docente: este no es un niño, es el planeta tierra, ¿porque creen ustedes que el planeta tierra esta triste?*

*Estudiante 7: está sucio.*

*Docente: Que te hace decir eso*

*Estudiante: 4 porque tiene todo eso, reguero, carros.*

*Estudiante 5: Los planetas tierra no tienen todo eso.*

*Estudiante 5: veo dientes (refiriéndose a unas nubes)*

Estas apreciaciones mencionadas por los estudiantes fueron empleadas por la docente como evaluación diagnóstica y así considerar si las acciones planteadas en la planeación debían ser modificadas en aras de fortalecer la construcción del conocimiento de los niños, según sus necesidades. Lo cual dio paso a continuar con la siguiente actividad.

En la actividad donde se contó la fábula los estudiantes estuvieron muy atentos y motivados y al realizar las preguntas acerca de la fábula en las literales:

¿Por qué se fue la ratita al campo?

¿Qué cosas hizo Ginger antes de irse? los niños las respondieron con mayor facilidad, pero en las inferenciales:

¿Qué pasaría cuando Ginger dejó la llave del agua abierta y se fue?

¿Qué le gusto a Ginger del campo?

¿Qué cosas creen ustedes que cambiará Ginger al llegar a casa? y críticas:

¿Creen que está bien lo que hizo Ginger antes de salir de viaje?

¿Qué cosas pueden hacer ustedes para cuidar el medio ambiente? fue necesario reorientar algunas o repetirlas ya que algunos niños daban respuestas que no estaban relacionadas.

Durante la actividad la docente valoró y retroalimentó constantemente las respuestas de los estudiantes, además que pudo observar las relaciones que ellos establecieron con las situaciones de su entorno.

*A la pregunta realizada por la docente sobre qué acciones implementarían ellos para cuidar el medio ambiente los niños respondieron*

*Estudiante 1: cuando yo le regalo mi ropa cuando tiene frio un viejito*

*Estudiante 1: necesita no botar basura a la calle.*

*Estudiante 3: no botar la comida a la basura*

*Estudiante 2: el agua cerrar la llave*

*Estudiante 3: no desperdiciar el agua.*

*Estudiante 4: no botar las plantas.*

En la actividad posterior en la cual los niños escogían una imagen y se conversaba por mesas sobre lo que observaban en compañía de la docente, se pudo escuchar las voces de otros estudiantes que se muestran un poco más tímidos al hablar en público, así como sus interpretaciones y explicaciones de lo observado en su propia imagen y en la de sus compañeros.

Al considerar que la intención en el siguiente ejercicio, estaba concebida para que los estudiantes descubrieran acciones encaminadas al cuidado del planeta

como: el cuidado del agua, el uso adecuado de las basuras y la protección de la naturaleza (animales y plantas), y lo comunicaran a sus compañeros, al mencionar lo que observaban en las ilustraciones que habían coloreado, esta intención no se logró del todo, ya que algunos gráficos no eran claros. Aun así, la mayoría de los estudiantes realizó la descripción de lo observado y relacionaron las imágenes con acciones que ellos realizaban en casa con su familia, o en el mismo colegio.

### **5.3.3 Reflexión y cambios a implementar**

Al realizar un análisis de la acción de planeación, en compañía del par de la *Lesson Study* es claro que al considerar un marco con criterios específicos como los de la EPC, la planeación es más compleja y demanda por parte de la docente un análisis de cada una de las acciones que va a desarrollar en el aula, las cuales deben estar ancladas a los demás criterios de este marco (hilos conductores, metas de comprensión y tópicos generativos), para que haya concordancia entre los propósitos y las actividades que se piensan, promoviendo la reflexión de la docente sobre las acciones propias de la práctica de enseñanza como la intervención y la evaluación.

Parte de esta reflexión concientiza a la docente sobre la importancia de dar a conocer estos criterios ya que le permiten entender tanto a la docente como a los estudiantes la finalidad de cada una de estas acciones. Al respecto Barrera y León (2014) afirman que: “cuando las metas se hacen explícitas y se comparten con los estudiantes, les permiten entender lo que están haciendo y porque lo están haciendo. De esta manera, el proceso de enseñanza – aprendizaje adquiere mayor sentido para el aprendiz” (p.28).

Al materializar la planeación y llevarla a la práctica, se evidenciaron cambios en los cuales la docente estableció acciones en las que los estudiantes fueron el eje central, estuvieron direccionadas a permitir su participación y lograran dar a conocer sus ideas y explicaciones, sobre el tema que se estaba desarrollando.

Dichas actividades le permitieron observar a los niños tanto en actividades grupales, como en actividades de carácter individual, de este modo la docente percibió que los estudiantes se involucraron más y aunque no todos participaron de la misma manera durante el desarrollo de todas las experiencias, la mayoría manifestaron sus ideas dando explicación con sus palabras a sus pensamientos. Con la rutina de pensamiento se puso en marcha una manera diferente de escuchar a los estudiantes, al participar en esta actividad, los niños tuvieron la oportunidad de hablar acerca de lo que observaban, realizar interpretaciones y evocar sus conocimientos previos. Al respecto Tishman y Palmer consideran que:

Una característica distintiva de las rutinas de pensamiento es que fomentan lo que los psicólogos cognitivos llaman procesamiento activo. No solo piden a sus estudiantes repetir hechos. Por el contrario, les instan a involucrarse activamente en un tema al pedirles que piensen más allá de los hechos que conocen haciendo preguntas, aprovechando sus conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas y

conectando de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo. (2005, p. 2)

Lo anterior refleja la importancia de los conocimientos previos y vivencias de los estudiantes, las cuales fueron claves en las relaciones y conexiones que realizaron y que fueron evidentes al escuchar y participar comentando sus experiencias, no solo durante la lectura de la fábula, sino en el momento en el que la docente realizó las preguntas, esto se hace evidente en algunos de sus comentarios. Observaciones realizadas por los estudiantes durante la lectura de la fábula:

*Estudiante 1: Yo siempre cierro el agua de mi casa.*

*Estudiante 2: Profe yo veo que la gente bota la basura al piso, la gente está comiendo y bota el papel al piso, si la gente pensara que es una caneca.*

*Docente: Si muy bien y ¿será que eso es correcto?*

*Estudiantes: nooooo*

*Estudiante 3: la basura se hecha a la caneca.*

*Estudiante 4: y cerrar el grifo y no abrarlo cuando se cae el agua.*

Perkins (como se citó en Salmon, 2009) piensa que el pensamiento es invisible; entonces, al hablar de pensamiento, nos encontramos con algo abstracto y difícil de explicar. Sin embargo, es obvio que el ser humano utiliza su pensamiento para resolver problemas, razonar, imaginar, crear, buscar evidencia, relacionar, conectar, preguntar, etc. (p.65)

En síntesis, el pensamiento como lo menciona Perkins, aunque sea algo abstracto, está presente en cada una de las acciones que realiza un individuo a lo largo de su vida y es el que direcciona su forma de hablar y de actuar.

En ese sentido es tarea de la docente crear oportunidades en el aula para ayudar a los estudiantes a explorar sus ideas y ser capaces de hacerlas visibles, permitiendo que se involucren, se cuestionen, que puedan aclarar sus pensamientos, entender las posturas de sus pares, flexibilizar su conocimiento y hacerlo útil al resolver problemas en su cotidianidad.

Así, al cambiar la dinámica de la clase en la que la docente establece otro tipo de preguntas a los estudiantes, les permite hacer silencio, pensar, escuchar, volver sobre sus ideas, organizarlas, solicitar la palabra y exponerlas ante el grupo de compañeros y profesora, se fortalece el desarrollo del pensamiento, especialmente las habilidades del pensamiento crítico como la explicación, y habilidades lingüísticas como el habla. Como se evidencia aquí:

*Docente: ¿Que creen que pasara si Ginger deja la llave del agua abierta y se va?*

*Estudiante 1: Ximena Se desperdicia el agua.*

*Estudiante 2: Porque se le olvido cerrar la llave.*

*Docente: Si, pero ¿que pasara en la casa si una persona deja la llave abierta y sale?*

*Estudiante 3: Se riega el agua*

*Estudiante 2: Se acaba el agua*

*Docente: ¿Qué creen ustedes que va hacer Ginger cuando vuelva a la casa?*

*Estudiante 1: Una vez yo estaba en la casa de mi abuelita Jasmín y haya había plantas que no teníamos que dañar porque mi abuelita ama las plantas.*

*Docente: que bonito amar las plantas, eso está muy bien, pero mira lo que yo pregunte ¿Qué creen ustedes que va hacer Ginger cuando vuelva a la casa?*

*Estudiante 1: Va a sacar los otros vestidos que están en la casa.*

*Docente: Y ¿qué va hacer con los vestidos?*

*Estudiante 1: Regalárselos a otra persona porque ya están muy pequeños.*

Ritchhart, Turner y Hadar (como se citó en Ritchhart, Church y Morrison, 2014) piensan que en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos. (P.47)

Por otra parte, en el desarrollo actividades de trabajo por mesas, la docente evidenció que algunos niños se expresaban más cuando estaban en grupos pequeños, que cuando debían hablar o intervenir delante de todos los compañeros del salón. Es evidente que esta estrategia favorece la participación de los estudiantes y propicia la comunicación y el vínculo con sus pares, fortaleciendo la confianza y seguridad en el momento de compartir con otros sus pensamientos, de igual manera favorece el aprendizaje colaborativo, al escuchar y contrastar sus ideas con las de sus compañeros.

Todas estas experiencias deben ser potencializadas mediante el acompañamiento que hace la docente a los estudiantes, favoreciendo las interacciones, aclarando dudas y valorando las respuestas. La observación y escucha que manifiesta la docente hacia las ideas de los estudiantes, contribuye no solo a que el estudiante se sienta valorado, sino que además apoya los procesos de evaluación que se realizan en el aula, para que se den de manera procesual, teniendo en cuenta no solo la evaluación diagnóstica, al considerar los conocimientos previos de los estudiantes, sino a través de la retroalimentación constante durante la clase.

Por otra parte, le permite a la docente establecer como se manifiestan el desarrollo de las habilidades orales en los estudiantes. que se van fortaleciendo en la medida en que el contexto en el que se encuentren los niños (aula) proporcione experiencias en las que se den intercambios comunicativos, que posteriormente fortalecerán sus habilidades en los procesos de lectura y escritura.

Si se ofrece un ambiente estimulante y propicio para el desarrollo de las habilidades de los niños, se puede evitar que prolonguen en su comunicación escrita las dificultades que han presentado en su comunicación oral, y que obstaculizan la adquisición de la lectura y la escritura. (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.176)

El niño nace con una predisposición natural para hablar, ya que este proceso inicia mucho antes de que el bebé llegue al mundo y él está preparado para comunicarse, siendo este el primer aprendizaje y aunque las manifestaciones de la oralidad son naturales, muchas de sus funciones se adquieren a través del uso cotidiano, por consiguiente, es necesario su fortalecimiento.

En muchas ocasiones los procesos de oralidad son dejados a un lado dando por hecho que es una condición innata que no necesita de un direccionamiento y por lo tanto no se le da la misma importancia que a la lectura y a la escritura y los únicos aspectos que se tienen en cuenta respecto a la oralidad es la forma como algunos estudiantes pronuncian algunas palabras, reduciéndose a manifestarlo a los padres de familia para consultar con los especialistas que correspondan. “Por eso, aunque la producción oral se constituye en una de las competencias básicas abordadas en todos los niveles de la escolaridad, sigue siendo un campo sobre el cual se necesita trabajar de manera más sistemática y profunda” (Rodríguez, 2006, p.67).

Los procesos de oralidad, lectura y escritura aunque son procesos diferentes se relacionan entre si fortaleciendo las habilidades comunicativas de los niños, de esta manera cuando el niño incorpora mayor cantidad de vocabulario a su léxico por medio de las experiencias comunicativas de su realidad, fortalece sus habilidades del lenguaje oral y posteriormente estas se ven reflejadas en el lenguaje escrito, asimismo ocurre cuando el niño inicia el proceso del lenguaje escrito ya que se verán reflejados algunos componentes del lenguaje como el fonológico. Guarneros y Vega (2014) afirman que: “el lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas”. (p.24).

A la luz de estas reflexiones la docente investigadora toma las siguientes decisiones:

- Proseguir con la planeación desde el marco de la (EPC)
- Continuar con el planteamiento y desarrollo de rutinas de pensamiento, que contribuyan en el fortalecimiento de las habilidades orales de los estudiantes.
- Fortalecer las acciones comunicativas de la docente, desde la forma como establece las preguntas a los estudiantes.
- Establecer mecanismos de evaluación formales.

## **5.4 Acciones de la práctica de enseñanza desarrolladas en el ciclo cuatro**

### **5.4.1 Descripción de las acciones de planeación**

Tomando en consideración las acciones realizadas en el ciclo anterior y los cambios a implementar, es necesario continuar con la planeación e implementación de acciones que permitan a los estudiantes visibilizar su pensamiento, al tiempo que se fortalecen habilidades orales. Para este ciclo y para dar continuidad a uno de los cambios incorporados en la práctica de enseñanza, relacionado con dar prioridad a los intereses de los estudiantes, se tuvo en cuenta el tema de las señales de tránsito y el semáforo, debido a que en una clase anterior los estudiantes habían estado realizando lectura de diferentes portadores textuales, entre ellos algunas señales de tránsito demostrando especial interés sobre ellos. Adicionalmente el tema estaba propuesto en la malla curricular, teniendo en cuenta las dimensiones: cognitiva, comunicativa y

personal social, y sus ejes: Comunicación oral, comunicación no verbal, relaciones con grupos humanos y prácticas culturales.

<p>III</p> <p>2 de julio - 6 de septiembre</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• La buena alimentación.</li> <li>• <b>El barrio como espacio de convivencia (el semáforo, medios de transporte).</b></li> <li>• Símbolos patrios (bandera de Bogotá).</li> <li>• Nociones de conjunto y cantidad (clasificación por color, forma, tamaño)</li> <li>• Agrupaciones.</li> <li>• Pertenencia.</li> <li>• Correspondencia.</li> <li>• Más, menos, igual.</li> <li>• Muchos-pocos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce algunos alimentos y su importancia en el desarrollo físico e intelectual.</li> <li>✓ Distingue algunas funciones de las instituciones presentes en su comunidad, evidenciándolo en la representación de estas actividades mediante el juego de roles.</li> <li>✓ Los estudiantes comprenderán la función e importancia de los dispositivos de control como el semáforo y algunas señales de tránsito.</li> <li>✓ Identifica los símbolos patrios, manifestando actitudes de respeto en las distintas actividades institucionales.</li> </ul>
--	--	--	--	--

*Figura 8 Imagen apartado malla curricular de la dimensión cognitiva*

Como se indicó, el tema sobre el cual se decidió hacer la planeación fue las señales de tránsito y el semáforo, considerado tema de interés para los niños y útil para favorecer el desarrollo de actitudes de convivencia ciudadana. El propósito fue que los estudiantes se familiarizarán y reconocieran algunos códigos no lingüísticos interpretando sus mensajes e identificando normas.

En esta *Lesson Study* se dio continuidad a la planeación enmarcada en la EPC, para los desempeños de comprensión. Se utilizó para la fase de exploración una rutina de pensamiento, la cual tenía como propósito determinar los saberes previos de los estudiantes sobre el semáforo y las señales de tránsito. Se propuso que la docente iniciara con el desarrollo de la rutina de pensamiento *conversación sobre el papel* a la cual se le realizó una adaptación.

Los niños estarán organizados en cuatro grupos, la docente mostrará un pliego de papel periódico y leerá la pregunta ¿Qué sabes del semáforo y las señales de tránsito?

Al realizar la pregunta se dará tiempo para que los niños piensen en una posible respuesta a partir de sus conocimientos. Esta respuesta debe ser expresada por los niños por medio de un dibujo, en el cual plasmaran sus ideas. Posteriormente los estudiantes comentaran a la docente sobre lo que dibujaron y ella registrara de forma escrita esas ideas, en la parte trasera de los gráficos de cada niño.

A continuación la docente rotara por todas las mesas hasta que los cuatro grupos expresen sus ideas con referencia al tema y de esta manera la docente pueda establecer los conocimientos previos de los niños. Se propuso que la rotación por los diferentes grupos tuviera un tiempo aproximado de 10 minutos por mesa. En esta fase de la clase, se planteó que la docente facilitara el proceso interviniendo cuando fuera necesario para ayudar a los estudiantes a conectar las ideas, a establecer preguntas y leer los aportes de los demás estudiantes.

Al finalizar las rotaciones se propuso que la docente solicitara a los estudiantes las hojas, para pegarlas sobre el pliego de papel y leer lo expresado por todos. Para la investigación guiada se propuso recordar los conceptos previos expresados por los estudiantes sobre el semáforo y las señales de tránsito y la visualización del vídeo: *El semáforo – Barney, El camión. Canciones Infantiles Educativas*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n5SRFGE0>. Lo anterior con el ánimo de fortalecer conocimientos relacionados con la función e importancia de los dispositivos de control como el semáforo y algunas señales de tránsito.

Posteriormente se planeó mostrar a los estudiantes diferentes imágenes de señales de tránsito preventivas, informativas y reglamentarias, preguntando a los niños por su significado, realizando lectura logográfica, valorando las repuestas de los estudiantes; luego la docente debía mencionar el significado de estas señales, retroalimentando lo dicho por los aprendices, con el fin de que se familiarizaran y reconocieran algunos códigos no lingüísticos interpretando sus mensajes y reconociendo las normas, para fomentar actitudes de convivencia ciudadana.

Luego se propuso realizar un juego de roles, donde los estudiantes debían asumir el papel de conductores de carros y motos, ser peatones y seguir las indicaciones de la docente quien debía mostrar y mencionar algunas señales de tránsito, así como los colores del semáforo y los niños realizar las acciones correspondientes. El propósito establecido para estas actividades estaba orientado a que los estudiantes comprendieran cómo funcionan el semáforo y algunas señales de tránsito, y se apropiaran del conocimiento para ponerlo en práctica en su contexto.

Para la fase final de síntesis, se propuso que los niños dibujaran de nuevo lo que comprendieron acerca del semáforo y las señales de tránsito y los niños contarán a sus compañeros lo realizado en el dibujo por grupos, con el fin de que pudieran expresar y explicar sus comprensiones acerca del tema. (Ver anexo 6)

#### **5.4.2 Descripción de las acciones propias de implementación**

Al implementar la clase, se inició con la rutina de pensamiento *conversación sobre papel*. La docente explicó a los niños que en el papel que observaban en el tablero estaba escrita una pregunta, e indicó que cuando ella la leyera ellos debían pensar en la respuesta, o si tenían preguntas sobre esta también las podían hacer pero que debían pensar en esas posibles respuestas o preguntas

en silencio durante unos minutos. y realizó la pregunta: ¿qué sabes del semáforo y las señales de tránsito?



*Figura 9 Pregunta para la rutina de pensamiento conversación sobre papel*

Luego la docente preguntó a los niños si recordaban la pregunta que ella había realizado, para verificar que la tuvieran presente y pensarán en su respuesta. Solo un estudiante respondió mencionando la palabra *tránsito*, por lo que la docente volvió a formular la pregunta, pero esta vez les dio algunas pistas como: para que sirve, como funciona. Luego les explicó que esas ideas y respuestas que ellos tenían en su mente las iban a dibujar en una hoja que les entregó. Seguido a esto comenzó a pasar por Los grupos de trabajo, para verificar lo que los niños estaban dibujando y a la vez les realizaba preguntas, ya que algunos estudiantes estaban dibujando cosas que no estaban relacionadas con la pregunta que se hizo al inicio y sobre la cual debían dibujar, regulando a su vez el comportamiento de los estudiantes que se desconcentraban.

A medida que los estudiantes iban terminando sus gráficos, la docente pasó por todas las mesas de nuevo y preguntó a cada estudiante sobre lo que dibujó y lo escribió en el dibujo, por último, la docente solicitó a los niños entregar sus ilustraciones para pegarlas en el pliego de papel donde estaba la pregunta, socializando en compañía de los estudiantes sus dibujos. En este aspecto cabe destacar que La evaluación es permanente y diagnóstica ya que la docente acompaña durante todo el desarrollo de las actividades a los estudiantes, conversando con ellos sobre sus ideas, lo que ayuda a determinar sus concepciones previas, que además quedaran plasmadas en sus gráficos.



*Figura 10 Imagen del acompañamiento de la docente durante el desarrollo de la rutina y la ubicación de las ilustraciones de los estudiantes en el papel, plasmando sus ideas.*

Para la siguiente actividad la docente inicia mencionando que va a mostrar unas señales de tránsito y que los estudiantes deben pensar a que se refiere la imagen que observan y levantar la mano para exponer sus ideas. La docente inició con la señal de prohibido parquear y preguntó a los estudiantes ¿Qué creen que significa esa señal? Los estudiantes comenzaron a expresar sus comentarios, la maestra escucha y retroalimenta ideas, menciona el significado real de la señal de tránsito o complementa el significado que ellos le dan a dicha señal. La docente continuó mostrando más señales de tránsito (informativas, reglamentarias y preventivas) retroalimentando todo el tiempo los aportes de los estudiantes. Durante esta actividad la evaluación fue constante y diagnóstica, ya que por medio de las apreciaciones de los estudiantes la docente pudo determinar sus saberes acerca de las señales de tránsito.

En la siguiente actividad la docente organizó a los niños en el patio del colegio explicándoles que iban a realizar un juego de roles en el cual unos iban a personificar a peatones, otros a conductores de carro o de moto y que ellos deberían conducir o transitar por las vías teniendo en cuenta todo lo que habían aprendido sobre las señales de tránsito y el semáforo. Debían tomar determinadas acciones según las señales que mostrara la docente durante el juego. Algunas de las señales de tránsito que se mostraron durante el juego fueron giro a la derecha, pare, indicación de velocidad 60 y 30, acelerando o disminuyendo la velocidad, prohibido parquear y la indicación de los colores del semáforo. Algunos niños mencionaron lo que debían hacer cuando se mostraba la señal, otros solamente lo realizaban, o indicaban aspectos relacionados con el tema de conducir, como que se le había acabado la gasolina. La evaluación allí fue constante, al observar el comportamiento de los estudiantes durante el juego.



*Figura 11 Imagen del desarrollo del juego de roles*

Al finalizar la docente explicó a los estudiantes que iban a realizar un dibujo teniendo en cuenta todo lo que habían comprendido acerca del semáforo y las señales de tránsito. Mientras los niños iban terminando sus gráficos, la docente pasaba por cada una de las mesas, preguntando sobre el dibujo, realizando la transcripción de sus ideas para determinar sus comprensiones como parte final del tema, lo que a su vez se podría utilizar, al igual que los dibujos realizados al inicio de la actividad, para comparar el conocimiento previo con los nuevos aprendizajes y así precisar el cumplimiento de los objetivos.

#### **5.4.3 Reflexión y cambios a implementar**

Al analizar este cuarto ciclo y examinar la práctica de enseñanza junto con el par de la *Lesson Study* se evidencia un mayor nivel reflexivo en la maestra investigadora que le ha permitido transformar sus concepciones sobre las acciones que constituyen la práctica de enseñanza. El recorrido realizado en el que ha conjugado la realidad del aula, con los aportes de teóricos y estudiosos de la pedagogía y del pensamiento, así como los debates con los pares académicos, le han permitido reconsiderar la importancia que tiene en el quehacer profesional cada una de las acciones que se correlacionan en la tarea de enseñar, como lo son la planeación, la implementación y la evaluación. Rescatando elementos fundamentales de estas como el diseño de estrategias que permiten *hacer visible* el pensamiento de los estudiantes y de igual manera considerar las acciones comunicativas de la docente como un eje articulador que promueve la interacción con los estudiantes y entre estudiantes. Se reconoce a su vez la importancia de la evaluación como acción formativa. A continuación, se sintetizan las reflexiones y las decisiones planteadas.

El hecho de realizar una planeación siguiendo un marco establecido (EPC) y profundizar un poco más en cada uno de los criterios que lo componen, convoca a la docente a pensar de forma consciente en las actividades. Cuando surgen interrogantes acerca de la pertinencia de estas y de las estrategias y herramientas que se van a desarrollar en el aula con los estudiantes se abre la oportunidad de hacer adaptaciones, preparar el material con anterioridad y establecer tiempos; todas estas acciones direccionadas a cumplir con los propósitos educativos establecidos, potenciar el desarrollo de las habilidades de

los estudiantes, promover operaciones cognitivas que favorezcan el desarrollo del pensamiento, de forma simultáneamente con los contenidos para que estos tengan un significado para el estudiante, y sean útiles no solo en el ámbito académico sino en la cotidianidad del individuo. Zubiria (2017) afirma. “Así como los deportistas necesitan ejercitar sus músculos, niños y jóvenes tienen que ejercitar una y otra vez sus procesos para pensar. La escuela tendríamos que convertirla en un verdadero gimnasio para pensar” (p.2).

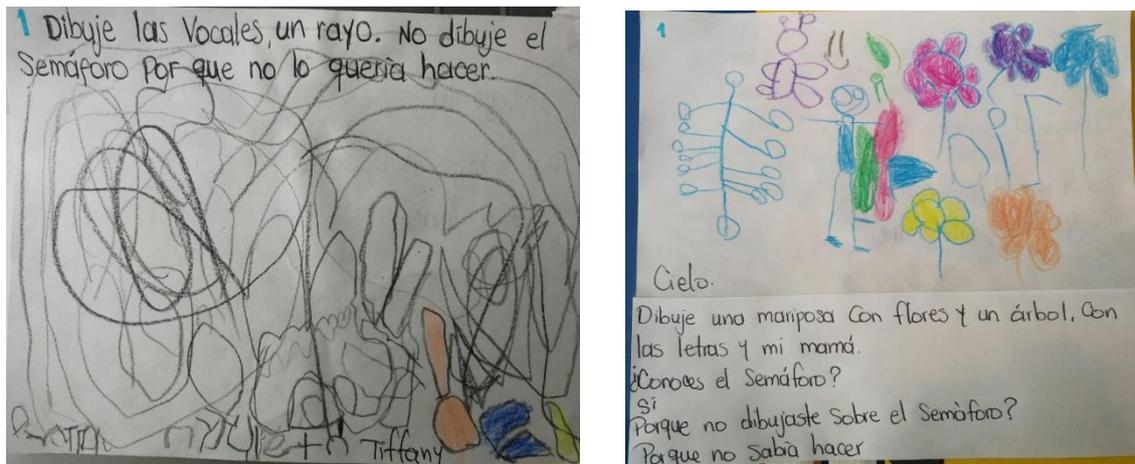
Esta reflexión no solamente se da en cuanto a las experiencias que la docente propone para el desarrollo de la clase, también se da cuando piensa en la forma ¿cómo se van a evaluar los procesos de los estudiantes?, dicho en otras palabras, cuando determina el tipo de evaluación y mecanismos que empleará. Harf (1996) afirma en este sentido que “aquellas actividades que no se planifican corren el riesgo de perder su potencial educativo, en la medida en la que quedan *a la deriva*: la intencionalidad educativa se pierde, el aprovechamiento de estas actividades es muchas veces circunstancial y aleatorio” (p.13).

Al realizar la planeación teniendo como referente el marco de la EPC, la intervención propuesta por la docente es más organizada, consciente y con intencionalidad específica orientada hacia los estudiantes, desarrollo de sus habilidades y procesos de aprendizaje. Con lo anterior no se pretende concebir a las actividades que se enuncian en la planeación como acciones a realizar de forma única y lineal en tiempos inamovibles, debido a que en la realidad del aula ocurren situaciones en las que dichas actividades son susceptibles de cambio. Al respecto Harf (1996) considera que:

Es importante evitar que se tenga la idea de que lo que se escribe “debe” suceder, para no correr el riesgo de que la planificación sea considerada un “fracaso” si las cosas no pasan del modo como estaban descritas y anticipadas. (p.9)

Esto se pudo observar en el momento en que se exploraron los conocimientos previos de los estudiantes, por medio de la rutina de pensamiento *conversación sobre papel*, ya que tomó más tiempo del que se esperaba, debido a que se le dio la oportunidad a cada uno de los niños de expresar sus pensamientos y plasmarlos mediante un dibujo, que posteriormente socializaron a sus compañeros.

En relación con esto, los conocimientos previos no solamente son esenciales para observar las relaciones y conexiones que establecen los estudiantes, también son necesarios en la medida en que la docente puede observar sus intereses y dificultades para a partir de dicha información establecer acciones en el aula de clase.



*Figura 12 Ilustraciones realizadas por los estudiantes en la rutina de pensamiento conversación sobre papel, en la que se evidencian sus conceptos previos, sus intereses y dificultades.*

Por otra parte, al diseñar estrategias en las que la docente tiene como prioridad hacer visible el pensamiento de los estudiantes, promueve diversas acciones como el dibujo, la expresión de ideas y el juego. Lo anterior permite que los estudiantes se involucren, se diviertan y se escuchen fortaleciendo sus habilidades orales. De acuerdo con Flórez, Restrepo y Schwanenflugel:

Los niños necesitan desarrollar muchas habilidades para comunicarse. Estas comienzan a manifestarse desde el nacimiento y van incrementándose con el tiempo. Las habilidades se aprenden en contextos de comunicación naturales en el hogar y en diversos ambientes de educación inicial e incluyen, entre otros aspectos, la atención, la comprensión, la toma de turnos, la escucha, la imitación, los gestos y juegos. Los niños desarrollan y aprenden fácilmente estas dimensiones que usaran durante toda su vida. (2007, p.170)

Al considerar diferentes formas de expresión, la docente promueve la participación de todos los estudiantes. Cada una de las actividades propuestas posibilitan el desarrollo de los niños y reconocen capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses y le permiten a la docente investigadora observar la forma como los niños aprenden.

Palacios, (como se citó en *Lineamiento Curricular para la Educación Inicial, 2019*) piensa que la idea no es que en el aula se haga una oferta educativa homogénea y que luego se tolere que cada cual aprenda como pueda. Una buena estrategia educativa cubre las necesidades de aprendizaje y desarrollo de todas las niñas y todos los niños porque busca ajustarse a las capacidades de cada cual. (p.104)

Estas diferentes formas de expresión les permiten a los estudiantes visibilizar su pensamiento y a la docente reconocer las relaciones que el estudiante establece con el conocimiento, en el caso del dibujo, le permite realizar comparaciones, para evaluar las comprensiones, es así que la evaluación pasa

a ser una acción consciente que hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje y proporciona a la docente información sobre los avances de los estudiantes. “Como docentes debemos recopilar información sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, de interpretar esta información y tomar decisiones acerca de que hacer a continuación” (Lopez, 2014, p.12).  
(Ver anexo 7)

Es importante agregar que la diversidad de experiencias que se proponen en el aula no solo favorece las intervenciones de los estudiantes como se mencionó anteriormente, sino que a la vez compromete a la docente a plantear nuevas preguntas y realizar un mayor esfuerzo por comprender las ideas expuestas por los niños. Vale decir que “las preguntas abiertas, al contrario de las preguntas cerradas y con respuesta única, se recomiendan para ir más allá del conocimiento y la habilidad, pues se dirigen hacia la comprensión” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.69).

Esto se hace evidente desde el momento en el que se inicia la clase, ya que la docente formula una pregunta abierta, sobre el tema específico ¿Qué sabes del semáforo y las señales de tránsito? movilizando el pensamiento de los estudiantes, al escuchar y retroalimentar sus ideas sobre el tema, al realizar preguntas que ayuden a aclarar su pensamiento al observar, describir y explicar sus dibujos. El siguiente apartado, ilustra lo mencionado.

*Docente: Que vas a dibujar*

*Estudiante 1: una ventana una casa y un carro*

*Docente: ¿En que se relacionan el carro y la casa con el semáforo y las señales de tránsito?*

*Estudiante 1: desde la ventana veo los carros y una lampara para parar los carros*

*Docente: ¿Tú sabes que es un semáforo?*

*Estudiante 2: se usa cuando cruzan*

*Docente: muy bien ¿Quiénes cruzan?*

*Estudiante 2: los señores*

*Docente: ¿y quién más cruza?*

*Estudiante 3: los carros y las motos*

*Estudiante 4: yo dibuje una puerta, un señor, un carro, otro carro, y algo para que paren los carros, el anaranjado y el verde la x y el faro.*

*Docente: para que sirve el faro*

*Estudiante 4: para que alguien prenda la luz y se devuelvan los barcos*

*Docente: ¿y el faro está en la ciudad?*

*Estudiante: Esta en el agua, al frente del agua con piedras.*

*Docente: ¿Que dibujaste?*

*Estudiante 3: un semáforo, cuando los carros paran llegamos a la casa.*

*Docente: y cuando paran los carros*

*Estudiante 3: cuando cruzas*

*Docente: pero cuando paran los carros, cuando se detienen*

*Estudiante 3: cuando el semáforo está rojo.*

## 6. Análisis de la información recolectada.

Este estudio se fundamenta en el análisis de cuatro ciclos de reflexión sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planear, implementar y evaluar).

Para el análisis de la planeación se consideró el uso de la *rúbrica de valoración MC – LS*. La cual fue un insumo obtenido del seminario de investigación, y a la que se le realizaron algunas adaptaciones para su uso en esta investigación. La rúbrica consta de 19 ítems los cuales mencionan acciones clave en el ejercicio de planear y cinco niveles en los que se ubican las acciones de planeación.

Dicho formato fue empleado por las pares académicas, quienes revisaron la planeación de la docente investigadora, analizaron y compararon los criterios incluidos en la rúbrica con sus observaciones, para determinar, si las acciones propuestas en la planeación, consideraban al estudiante como eje central teniendo en cuenta los elementos de la EPC y considerando acciones claves que responden a las categorías de análisis y al fortalecimiento de las habilidades orales de los estudiantes. (Ver anexo 8)

De esta manera los datos allí obtenidos fueron tenidos en cuenta por la docente para analizar su práctica y realizar los cambios pertinentes, dicho análisis se reflejará en los siguientes apartados.

En el primer ciclo se evidencia que la docente realiza una planeación simple, la cual se diseña con la intención de dar un orden a las actividades que se van a desarrollar en clase pensando más en un formato a diligenciar, que no toma mucho tiempo de realizar, en donde se ve reflejado que la docente no tiene en cuenta las necesidades propias de los estudiantes ni los conceptos previos, las acciones propuestas no permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento, que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y conocimientos debido a que están enfocadas en un modelo de educación tradicional en la que se dan instrucciones, en donde no hay un trabajo colaborativo, por lo cual no se promueve la interacción entre pares. Resultado de esta reflexión surge una categoría de análisis en la que se considera conveniente el diseño de estrategias de enseñanza y como subcategoría el hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

En consecuencia, se realizó un cambio en las actividades diseñadas por la docente durante la planeación. El propósito, la docente investigadora no se limitaría a dar sólo instrucciones. Al respecto, Kaplum afirma que el error es no ofrecer 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”. (1998, p.24)

En relación con lo anterior Costa y Kallick (como se citó en Ritchhart, Church y Morrison, 2014) piensan que una educación de calidad desarrolla los hábitos de la mente y las disposiciones de pensamiento, que les servirán a los estudiantes como aprendices tanto para su trabajo en el aula como para el futuro.

Para el segundo ciclo de reflexión, la docente establece algunos cambios en los que se empieza a considerar un diseño de planeación pensado más en los estudiantes, por lo cual se considera el marco de la EPC. Dentro de esta planeación consideró el uso de herramientas que permiten hacer visible el pensamiento, como son las rutinas de pensamiento, pero se hace evidente que esto no es suficiente cuando no se indaga sobre su uso, ya que al implementarla en el aula no salió de la forma esperada debido a su desconocimiento.

Lo anterior hizo pensar a la docente la importancia de documentarse respecto a las estrategias y herramientas que se piensan desarrollar con los estudiantes, para no caer en la acción de planear actividades de forma mecánica, sin un propósito específico.

En la medida en la que la docente no se apropie, ni sea consciente de la verdadera utilidad de las rutinas de pensamiento en el aula, así estas estén plasmadas en la planeación, su desarrollo se convierte en una acción improvisada que carece de sentido, tanto para la docente como para los estudiantes. Ritchhart, Church y Morrison (2014) afirman que “en realidad el verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices” (p.87).

En ese mismo sentido es fundamental que la docente tenga claridad sobre la manera como se va a desarrollar la rutina de pensamiento y su propósito ya que estas ayudan a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los pasos en todas las rutinas siguen una progresión natural, en donde cada movimiento construye y amplía el pensamiento sobre una idea anterior. Por consiguiente, al usar las rutinas, la meta no es simplemente llenar o completar un paso a paso para pasar al siguiente, se trata de utilizar el pensamiento que surge en cada uno de ellos en los siguientes pasos. (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.88)

Para el tercer ciclo de reflexión la planeación se realiza de forma reflexiva, ya que el conocimiento que tenía la docente respecto a el marco de la EPC no era el correcto. Sobre nuevos argumentos teóricos la docente modifica sus concepciones respecto a la acción de planear y la importancia de ésta, como la ruta que se establece para dirigir las acciones en el aula, de modo que se establecen unas metas de comprensión más precisas que orientan las actividades propuestas.

Según el doctor Daniel Wilson la comprensión es una habilidad que se desarrolla en los individuos para pensar y actuar de forma flexible a partir de los conocimientos que se tienen resolviendo problemas, lo que le permite interactuar con el mundo que lo rodea de forma positiva.

Al respecto Ritchhart, Church y Morrison (2014) afirman que “para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una autentica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina” (p.45).

Al mismo tiempo este cambio en la docente genera una transformación en la manera que piensa y diseña las acciones a realizar en el aula, por lo tanto, decide profundizar sobre el uso de las herramientas que pretende implementar. Ahora estudia, elige o adapta de manera consciente la rutina de pensamiento a los propósitos de aprendizaje. “Las rutinas de pensamiento han sido diseñadas cuidadosamente para apoyar y estructurar el pensamiento de los estudiantes. Los pasos de las rutinas actúan como andamiaje natural que lleva a los estudiantes a niveles más altos y sofisticados de pensamiento” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.88).

En el último ciclo de reflexión la docente es mucho más consciente de la importancia e intencionalidad en la planeación y que la misma determina la *hoja de ruta* a implementar en el aula y la evaluación. El nuevo conocimiento adquirido sobre rutinas de pensamiento le permite establecer cambios en la implementación de las mismas, considerando los propósitos educativos y las necesidades de los estudiantes. Ritchhart, Church y Morrison afirman que “una vez que el docente se siente cómodo utilizando la rutina, no como una actividad sino como un vehículo para promover el pensamiento, entonces empiezan a emerger significativas adaptaciones y variaciones” (2014, p.93).

Por otra parte, se tuvo en cuenta una *matriz de observación colaborativa*, en la que cada una de las docentes del grupo de *Lesson Study* colaboró con sus aportes al observar apartes de los vídeos en cada ciclo de reflexión. Los comentarios de las pares académicas se enfocaron en las acciones comunicativas de la docente. La matriz consideró tres aspectos: valoraciones, preguntas y oportunidades de mejora. (Ver anexo 9)

La revisión de los vídeos y los aportes del grupo de la *Lesson Study* le permitió a la docente observar que sus acciones comunicativas se estaban convirtiendo en una barrera entre ella y los estudiantes y como esto influía en las dinámicas y cultura del aula. En el primer ciclo de reflexión la comunicación que estableció fue unidireccional, en la que predominaban las instrucciones y los estudiantes se limitaban a seguirlas, en la que no se promovió la interacción entre los estudiantes. Al considerar la importancia que tiene el intercambio de saberes la docente investigadora estableció acciones que contribuyeron a la interacción entre compañeros, favoreciendo así el aprendizaje colaborativo.

La docente decide establecer como categoría de análisis las acciones comunicativas y como subcategoría las interacciones. De acuerdo a esto Flórez, Castro y Galvis afirman que:

La interacción social se produce a partir de relaciones interpersonales; se regula por valores, ideas y sentimientos compartidos que dan lugar a relaciones de amistad, respeto, mediante las cuales se propicia el desarrollo de la autoestima, el aprendizaje y la construcción de conocimientos. (2017, p.35)

En este sentido Kaplum afirma: “no es una educación individual, sino siempre grupal, comunitaria; *nadie se educa solo*, sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás” (1998, p.52).

Por otra parte, al analizar las acciones propuestas por la docente para realizar el proceso de evaluación se evidencia que ésta estuvo direccionada a evaluar lo que los estudiantes recordaban solo al final de la clase, enfocadas en una acción memorística en la que los estudiantes debían recordar y repetir un conocimiento para plasmarlo en una guía de trabajo. Aunque la docente realiza el acompañamiento y retroalimenta a los estudiantes sobre sus avances o dificultades, la evaluación está centrada en verificar lo que los estudiantes lograron memorizar. Al respecto Álvarez (2001) afirma “si actuamos solo con intención de calificar el trabajo o el examen para cuantificar aquel saber, introducimos elementos o criterios que distraen la atención de lo que merece la pena ser considerado” (p.75).

“Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimiento, linealmente estructurado (solo puede aprender el alumno, solo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido” (Santos, 2003, p.74).

Lo anterior hace que la docente se cuestione acerca de las concepciones que tiene sobre la evaluación y sobre la manera como ha desarrollado esta acción durante su trayectoria profesional, por lo cual toma la decisión de considerar como categoría de análisis las concepciones de evaluación y como subcategoría de análisis la evaluación formativa.

Para el segundo ciclo la docente planea actividades que fortalezcan las interacciones entre los estudiantes y que consideren en primera instancia los conocimientos previos de los estudiantes. Utiliza para esto una rutina de pensamiento. Aunque los estudiantes participan y exponen sus ideas, esta no se finaliza ya que la docente realiza preguntas dicotómicas en las que los estudiantes no tienen opción más que recordar y responder con una palabra simple o con un sí o no, lo que no favorece la movilización del pensamiento, ni las interacciones entre los niños, por lo tanto, la docente al analizar los comentarios de sus pares y observar sus acciones comunicativas comprende que el obstáculo que no permite que haya interacción entre los estudiantes va más allá de diseñar actividades donde se de el espacio para que “participen”. La docente analiza la importancia que tiene la forma como se dirige y se comunica con sus estudiantes, de allí surge la subcategoría a analizar (el tipo de preguntas que realiza la docente). Por lo anterior migra de la subcategoría de interacciones a la subcategoría de formulación de preguntas, sobre esta última subcategoría se realizará el análisis en los siguientes apartados.

Al respecto Gadamer (como se citó en Zuleta, 2005) piensa que el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte.

De esta manera se evidencia que el discurso en el aula está direccionado por la docente y no ofrece la posibilidad para el análisis y exteriorización de pensamientos por parte de los estudiantes. Así lo hacen notar Ritchhart Church y Morrison (2014) cuando indican que los docentes hacen preguntas de revisión porque quieren evaluar qué saben los estudiantes y qué recuerdan. Otros hacen

preguntas constructivas porque quieren guiar, dirigir y promover la comprensión de los estudiantes acerca de las ideas importantes.

Al analizar las acciones de evaluación la docente pasó de evaluar contenidos a establecer indicadores de logro en la planeación, que si bien pueden direccionar los procesos de evaluación de los estudiantes, no se hace evidente su uso en el desarrollo de la clase y se quedan en una simple descripción de lo que se evaluará al final del periodo, apartándose de la acción de evaluar como un proceso que se instaura de manera integral, entendiéndola aún como un elemento desligado de los procesos de enseñanza aprendizaje.

López (2014) afirma. “Algunos profesores suelen recoger información al final del proceso y, por lo tanto, la evaluación no puede ser utilizada para mejorar el aprendizaje” (p.12).

De la misma manera Álvarez plantea:

Si las decisiones que siguen a la recogida de la información responden a otras intenciones ajenas al beneficio de los protagonistas del aprendizaje, la evaluación dejara de ser formativa para cumplir las funciones más propiamente acumulativas que sirven a fines burocrático-administrativos de control, de clasificación, de exclusión, de distribución y de promoción. (2001, p.83)

Para el tercer ciclo de reflexión la docente toma la decisión de continuar con el desarrollo de rutinas de pensamiento, como herramienta para hacer visible del pensamiento. Después de una revisión teórica sobre el tema, la mirada que tenía la docente acerca de las rutinas cambia totalmente y así al desarrollar esta rutina de forma consciente la docente pudo notar diversas acciones que realizaron los estudiantes al observar, interpretar, cuestionarse y describir lo que la imagen lograba movilizar en su pensamiento, allí se evidenció una mayor participación de los estudiantes, donde manifestaron sus conocimientos previos sobre el tema.

Ritchhart (como se citó en Salmon 2019) plantea que, si bien el uso del lenguaje facilita el pensamiento de los estudiantes, es preciso involucrarlos en actividades mentales que les ayuden a expandir sus ideas y su deseo de comunicarlas.

Por otra parte, la docente considera habilidades del pensamiento crítico (la explicación) y por medio de una fábula y preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, fortalecer el desarrollo del pensamiento de los niños, al tiempo que se contribuye a la interacción entre estudiantes y el fortalecimiento de habilidades orales.

Al considerar otro tipo de preguntas en la intervención de la docente, ella observa cambios en la forma como interactúan los estudiantes y en como expresan sus vivencias y conocimientos previos, lo que promueve una participación espontánea, dinamizando las intervenciones en el aula.

En relación con lo anterior Vélez afirma:

La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico son entonces objetivos importantes para la educación en todos los niveles. Por eso,

nuestros estudiantes necesitan preguntar, explorar y compartir lo que saben, imaginan e ignoran, así como aprender aplicar su conocimiento y sus sentimientos sin temor al ridículo. (2018, p.2)

“No es tan difícil hacer pensar a un niño, basta saber escucharle. Lo realmente difícil es acompañarlo y guiarlo en la búsqueda instintiva que toda persona tiene por la verdad y el saber” (Tébar, 2005, p.106).

De tal manera que a partir de este momento las preguntas que realiza la docente investigadora se enfocan en establecer lo que los estudiantes piensan e interpretan acerca de un evento. Aumenta el tiempo de respuesta y replantea las preguntas cuando es necesario para que puedan ser comprendidas por sus estudiantes. Como resultado se observan cambios en *la cultura del aula* y en la manera como se expresan los estudiantes.

Adicionalmente la docente tiene en cuenta la rutina de pensamiento realizada al inicio de la clase como parte de la evaluación diagnóstica. Las ideas de los estudiantes son tenidas en cuenta para determinar si las acciones siguientes planteadas en la planeación son pertinentes y contribuyen a la construcción de conocimientos nuevos.

Está claro que la función principal de la evaluación diagnóstica puntual consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos, luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario. También llega a coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo, de las sesiones o temas particulares. (Díaz y Barriga, 2002, p.399)

Simultáneamente, a partir de la observación sobre la participación de los estudiantes a lo largo de las actividades, la docente indica los logros e identifica las deficiencias que se van presentando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de una evaluación formativa.

En el tipo informal de retroalimentación, los estudiantes no reciben una nota y calificación; puede ser simplemente una conversación con el maestro, un comentario de un compañero o una explicación de los padres. Este tipo de retroalimentación, con frecuencia, puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar. (Wilson, 2006, p.1)

En el último ciclo de reflexión se evidenció una transformación en las prácticas de enseñanza de la docente en el que los estudiantes y movilizar su pensamiento son el eje central.

Al ejercicio de planear se fortalece al realizarlo de manera reflexiva e intencional, con soporte teórico y rigor académico. Ahora la docente propone a los estudiantes formas diferentes de expresar ideas, posibilita su participación y promueve el desarrollo de habilidades orales y escritas.

Cuando las rutinas de pensamiento se usan regularmente y se convierten en parte de los patrones del aula, los estudiantes internalizan mensajes, acerca de que es el aprendizaje y como sucede. Por ejemplo, una de las

cosas que se observa en la mayoría de las rutinas es que están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado. (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.91)

Las preguntas realizadas ahora promueven la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos, motivan la imaginación, el crear, pensar, interpretar y proponer ideas, lo que fortalece a su vez las habilidades orales.

Tal como Zuleta lo expresa: “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” (2005, p.116).

De acuerdo con Ritchhart Church y Morrison:

También puede pensarse que las preguntas auténticas son generativas por naturaleza. Es decir, generan o ayudan a promover la indagación y el descubrimiento en la clase, enmarcando el aprendizaje como una actividad compleja, multifacética y social, en contraste con el proceso de simplemente acumular información. Las preguntas verdaderamente generativas tienen pies. Impulsan el aprendizaje hacia adelante. (2014, p.71)

Se evidencia también el cambio en las concepciones de evaluación de la docente quien realiza una evaluación diagnóstica y formativa, acciones fundamentales para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo:

Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica... En esta situación la evaluación inicial será útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática - en su caso - y el mayor o menor dominio los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. (Casanova, 1998, p. 92)

En este mismo sentido Santos expresa que “la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No solo de que es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo”. (2003, p. 74)

## **6.1 Seguimiento a los procesos orales**

Considerando la importancia que tiene la educación preescolar para el desarrollo de diversas habilidades en los niños; teniendo en cuenta que estas deben responder justamente a las necesidades de la educación actual para hacer frente a las exigencias de la sociedad y de los retos que se enfrentarán posteriormente en la vida escolar, se considera que aunque los niños interactúan constantemente con sus padres y familiares -interacciones mediadas por la comunicación verbal y no verbal-, el espacio escolar debe ampliar la posibilidad

de hacer parte de un intercambio de ideas y saberes, en donde se participe de la vida social de manera diferente como se realiza en el hogar.

Estos procesos en el colegio les permiten a los estudiantes construir su voz y aprender procesos de control sobre la forma como interactúan y se comunican en el aula de clase, es decir, aprender a escuchar y considerar el punto de vista de sus pares, aprender a ponerse de acuerdo para solucionar conflictos, participar de conversaciones y solicitar la palabra para intervenir, ser capaz de explicar sus ideas y responder preguntas. Como lo menciona Vernon y Alvarado (2014) “el lenguaje es necesario para lograr el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los niños de preescolar” (p.45).

La siguiente tabla evidencia el desarrollo de algunos criterios que regulan la comunicación y cómo algunos de ellos se fortalecieron en mayor medida que otras de manera paulatina a medida que se fueron desarrollando los ciclos de reflexión. Lo anterior como resultado de los cambios que realizó la docente en sus prácticas de enseñanza, al considerar el uso de herramientas como las rutinas de pensamiento. Así mismo al dinamizar la comunicación en el aula, por medio de preguntas que favorecieron la expresión oral, tanto en actividades grupales como en conversaciones con todos los compañeros del aula.

Tabla 3

Matriz de seguimiento a los procesos orales.

La intensidad de los colores representa el grado en el que el grupo fue fortaleciendo los procesos orales propuestos.

<b>Procesos básicos del lenguaje oral</b>	<b>Ciclo de reflexión 1</b>	<b>Ciclo de reflexión 2</b>	<b>Ciclo de reflexión3</b>	<b>Ciclo de reflexión 4</b>
Construye la seguridad en su voz propia al participar en diálogos en parejas o grupos pequeños.				
Aprende a tomar la palabra y respetar el turno en una conversación.				
Guarda silencio activo para comprender lo				

que está escuchando.				
Responde a preguntas, exponiendo sus ideas.				
Sigue una conversación y participa de ella				
Ofrece explicaciones acerca de sus creaciones gráficas.				

*Adaptación de matriz tomada de herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo referente para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.*

Al iniciar los ciclos de reflexión y analizar los vídeos de las clases, se hizo evidente que en el primer ciclo las estrategias de intervención de la docente, al estar enmarcadas en una comunicación unidireccional, no propiciaban la participación de los estudiantes, por lo cual todos los procesos básicos del lenguaje oral considerados en la matriz permanecían estáticos en el aula.

A partir del ciclo dos de reflexión, se inició un trabajo colaborativo, en el que se dio la oportunidad a los estudiantes de interactuar en grupos y de participar en una conversación por medio del uso de una rutina de pensamiento, pretendiendo dar espacio al diálogo y la descripción, pero las estrategias de intervención de la docente al estar guiadas aun por el modelo de enseñanza tradicional, estableció preguntas que no le permitieron a los estudiantes pensar y discutir sobre el tema, por lo cual sus intervenciones fueron muy limitadas y sin posibilidad para el análisis. Las respuestas eran escasas y presentadas de forma acelerada, por lo cual la docente comenzó a mediar en las conversaciones y dar las pautas para la participación de los estudiantes, exhortándolos a solicitar la palabra para intervenir, lo cual fue realizado por algunos estudiantes.

En el ciclo tres y cuatro -a partir del diálogo pedagógico- se transformaron las acciones en el aula de clase. La docente inicia un cambio en la cultura de la clase, en donde las estrategias y herramientas utilizadas, favorecen la construcción de la voz propia por medio de la participación a través del diálogo en grupos. La mayoría de los estudiantes son más conscientes de la necesidad de solicitar la palabra para dar a conocer sus impresiones sobre un tema, y se evidencia en sus conversaciones el silencio activo para comprender, ya que se toman el tiempo para escuchar a sus compañeros y refutar alguna idea con la que no están de acuerdo, expresando sus pensamientos, continuando y llevando el hilo de una conversación.

Por otra parte, el uso de las rutinas de pensamiento les permitió a los estudiantes fortalecer sus habilidades orales en la medida que se ofreció el tiempo para expresar sus pensamientos por medio del dibujo y la expresión oral, al explicar a otros sus gráficos, tomándose el tiempo para pensar, organizar sus ideas y ajustar su lenguaje para hacer comprensible su intervención, respondiendo a su vez a las preguntas de sus compañeros y docente.

Durante los primeros años de edad escolar de los niños, la comunicación juega un papel fundamental, ya que posibilita la interacción con los demás, permitiendo expresar vivencias y sentimientos. Potencia a su vez las relaciones que se establecen consigo mismo y con los demás, fortaleciendo el desarrollo. Por lo tanto, era necesario que la docente comprendiera que debía proponer una variedad de experiencias y en diferentes ambientes de aprendizaje, donde la comunicación fuera un factor que posibilitara la formación de personas participativas, críticas y autónomas. Para que esto se pueda desarrollar es necesario fortalecer algunas habilidades orales básicas.

El uso que niñas y niños hagan de los lenguajes para comunicarse, expresarse, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende del capital simbólico que se les ofrezca, y este tiene que ser igualmente potenciado en todos y todas a través de experiencias enriquecedoras. (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, 2010, p.111)

## 7. Hallazgos

### 7.1 Principales hallazgos en la planeación

La planeación entendida como un proceso creativo que, llevado a cabo de forma consciente y organizada, debe seguir un marco específico, permitir la toma de decisiones en forma anticipada con base en el conocimiento previo, encaminado al logro de un objetivo que permitirá ejecutar experiencias pensadas y diseñadas en los estudiantes, como eje central del aprendizaje, en donde se pone en juego el saber pedagógico.

Tabla 4  
Hallazgos en la planeación

Antes	Después	Soporte Teórico
La planeación era pensada como una acción rutinaria, un formato que se debía diligenciar para cumplir los requerimientos institucionales.	Considerando la importancia que tiene el ejercicio de planeación como elemento principal en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. La planeación pasa de ser pensada como una acción rutinaria sin	Podemos definir la planificación como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar tal fin. Este proceso mental puede ser representado a través de un diseño capaz de informarnos a nosotros mismos y también a los otros sobre los alcances del plan o

	<p>mayor sentido que el de diseñar una serie de actividades diarias, a ser entendida como un proceso mental que dirige la ruta a seguir en el aula.</p>	<p>del proyecto trazado. (Harf,1996, p.3)</p>
<p>La planeación establecida por la docente no consideraba intenciones pedagógicas claras, variaban de acuerdo a la institución.</p>	<p>La acción de planear se transforma en una acción reflexiva, es concebida desde el marco de la EPC como una visión de la educación diferente que se aleja de los métodos tradicionales y considera al estudiante y su pensamiento como eje central.</p>	<p>Barrera y León (2014) afirman: El marco de la EPC es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos (hilos conductores, metas de comprensión, tópicos generativos, desempeños de comprensión y valoración continua) organizados alrededor de la práctica. (p.27)</p>
<p>La docente propone una serie de actividades mecánicas que no tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes, ni sus conocimientos previos, dichas actividades están mediadas por el modelo de educación tradicional que la maestra sigue.</p>	<p>La planeación considera acciones para establecer los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para la construcción de conocimientos.</p>	<p>Whitehead (como se citó en Ritchhart et al, 2014) piensa que cuando nos encontramos con algo nuevo, establecemos conexiones entre lo nuevo y lo conocido a partir de nuestra experiencia pasada. Estas conexiones nos ayudan a vincular las ideas y encontrar donde las nuevas ideas encajan dentro o fuera de la materia que se está estudiando.</p> <p>Ritchhart et al. (2014) plantean: El aprendizaje no es el proceso de absorber las ideas, los pensamientos o las prácticas de otros, sino que se trata de descubrir las propias ideas como punto de partida.</p>

	<p>La planeación considera el diseño de acciones en el aula de clase que permiten hacer visible el pensamiento de los estudiantes, por medio de las rutinas de pensamiento, de manera que puedan exteriorizar sus ideas y establecer relaciones y comprensiones por medio de acciones como la oralidad, el dibujo y el juego.</p>	<p>Entonces, el aprendizaje implica conectar nuevas ideas con el propio pensamiento.</p> <p>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. (...) Debemos hacer visible el pensamiento pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven al aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. (Ritchhart et al. 2014, p.64)</p>
--	---	--

## 7.2 Principales hallazgos en la implementación

Allí se puso en práctica todo lo que la docente planeo con anterioridad, donde se evidencia si las acciones y estrategias propuestas les dan la oportunidad a los estudiantes de ser agentes activos en la construcción y comprensión de conocimientos. Durante la implementación se reflejan las acciones comunicativas entendidas como todas aquellas conductas verbales y gestuales que el docente utiliza para establecer un acercamiento hacia los estudiantes y con las cuales se relaciona continuamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que le permite motivar y entablar una interacción constante trayendo como consecuencia que los estudiantes se acerquen o por el contrario se alejen en la construcción del conocimiento.

Tabla 5  
Hallazgos en la implementación

<b>Antes</b>	<b>Después</b>	<b>Soporte Teórico</b>
La docente establece una comunicación unidireccional con los estudiantes. Las actividades planteadas están	La docente establece acciones que permiten una transformación en la comunicación que propicia con los estudiantes y a partir	La consideración de la lengua como instrumento de conocimiento en el aula nos revela la importancia del habla como herramienta para construir individualmente el

<p>enrutadas en un modelo tradicional, en el que la docente dirige todo el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de instrucciones, que los estudiantes deben seguir. Los procesos de enseñanza aprendizaje están enfocados en los contenidos y en la docente.</p>	<p>de ello facilita las interacciones no solo estudiante - maestra sino estudiante – estudiante, de manera que se de paso al trabajo colaborativo y se tenga en cuenta al estudiante y su pensamiento, para favorecer las interacciones.</p>	<p>conocimiento, pero en sociedad, a través de la interacción (Núñez, 2000, p.4).</p>
<p>Durante su intervención en el aula las acciones comunicativas de la docente están guiadas por la formulación de preguntas dicotómicas y cerradas, fundamentadas en la revisión de lo que los estudiantes recuerdan.</p>	<p>La comunicación que se da en el aula es dinamizada por la formulación de preguntas abiertas que establece la docente y le permitan al estudiante interactuar de manera diferente, estableciendo diálogos en los que se da la oportunidad para pensar sobre una situación determinada, generar ideas, escuchar a otros, retomar sus ideas y expresarlas involucrándose de manera activa y propositiva en el aula.</p>	<p>Las buenas preguntas las que conducen al aprendizaje, no provienen de una lista prescrita o de un conjunto de pautas establecidas: surgen como respuesta a las contribuciones de los estudiantes. Si no escuchamos lo que están pensando, nos perdemos la información que necesitamos para hacerles buenas preguntas. (Ritchhart et al. 2014, p.78)</p> <p>Zuleta (2005) afirma: La pregunta es de naturaleza humana y por tanto, el hombre como ser histórico – social se debe a que ha construido un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la medida en que el hombre posea suficientes elementos lingüísticos tendrá la posibilidad de pensar mejor y, poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor sentido. (p.117)</p>

	Se evidencio un progreso en el desarrollo de algunas habilidades básicas orales fundamentales en la comunicación, en algunas más que en otras, como la participación en diálogos, aprender a tomar la palabra, respetar el turno en una conversación, responder preguntas dando a conocer sus pensamientos y dar explicación sobre sus ilustraciones.	Pérez y Roa (2010) plantean: La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. Así, descubre las dinámicas de la participación y se dispone a reconocer y a respetar al otro. (p.29)
--	---	--

### 7.3 Principales hallazgos en la evaluación

La evaluación es comprendida como una acción que debe ser integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje, debe ser constante, participativa y debe ser valorada y retroalimentada continuamente, debe ser utilizada por la docente para conocer lo que los estudiantes saben o no saben. Se debe utilizar esta información como insumo para tomar decisiones frente a la mejora de los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Tabla 6  
Hallazgos en la evaluación

Antes	Después	Soporte Teórico
la evaluación estaba mediada por una acción mecánica sesgada por el método de enseñanza de la docente, en el que las preguntas que se establecían no estaban direccionadas a observar el pensamiento de los	Cambian las concepciones sobre la evaluación y se integran a los procesos educativos de manera que se considera la evaluación diagnóstica y formativa.  Los procesos de enseñanza aprendizaje son valorados y	Herman y Golan (como se citó en López 2014) afirman que el principal objetivo de la evaluación en el contexto educativo es el de mejorar o facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las evaluaciones sirven para verificar que los estudiantes están aprendiendo ya que nos dan información sobre lo que saben y pueden hacer. De igual manera las evaluaciones

<p>estudiantes sino a evaluar contenidos.</p> <p>La evaluación es concebida como una acción desligada de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>retroalimentados constantemente.</p> <p>La evaluación es considerada como una acción propia de la práctica docente, que busca una mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>apoyan el aprendizaje porque dan información sobre las fortalezas y limitaciones de los estudiantes e identifican aspectos que deben mejorar. Con base en esta información actores del sistema educativo (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) pueden tomar acciones para garantizar que los estudiantes estén efectivamente aprendiendo.</p> <p>Todo proceso de evaluación del aprendizaje apunta simultáneamente, en varios sentidos. Esto es así, porque al evaluar el aprendizaje se ponen en cuestión otras dimensiones. En primer lugar, la enseñanza y el desempeño del profesor. (...) De modo que evaluar el aprendizaje es una manera de evaluar la propia tarea. Puede decirse que al evaluar el aprendizaje se analiza también el desempeño del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación. (Feldman, 2010, p.63)</p>
---	---	---

## 8. Conclusiones y recomendaciones

Considerando la importancia que tiene la profesión docente y la responsabilidad que conlleva en la formación de personas autónomas, críticas, capaces de escuchar, pensar y opinar; teniendo en cuenta la importancia de generar un cambio en la mirada de cómo el docente ve la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje, lo expuesto en esta investigación permite determinar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se hace evidente que el análisis y reflexión continua de las prácticas de enseñanza es un factor clave en el mejoramiento profesional de la

docente, ya que cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza ocupan un lugar primordial en el acto de enseñar y aprender. En la medida en que la docente reflexione, se cuestione, investigue y sea consciente de la importancia de estas acciones en su profesión, va a estar siempre en busca de un continuo aprendizaje y transformación, en pro de la mejora de su práctica de enseñanza y de la calidad de la educación, exaltando así su profesión.

En segundo lugar, es fundamental realizar una planeación consciente con propósitos específicos que direccionen los procesos de enseñanza aprendizaje, encaminados a visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Se deben determinar mejor las acciones a realizar en el aula, al mismo tiempo es necesario indagar sobre las estrategias y herramientas que se van a desarrollar e implementar y apropiarse de ellas según la intención.

En tercer lugar, se pudo evidenciar que el uso de herramientas como las *rutinas de pensamiento* en el aula, involucran a los estudiantes en el proceso de pensar y a la vez contribuyen a hacer visible sus ideas, por lo cual se fortalecen sus habilidades orales. Al posicionarlos en el centro del aprendizaje, como agentes activos, los estudiantes se muestran más dispuestos y animados ya que se propician los ambientes para observar, participar, crear, proponer, explicar, imaginar, describir y descubrir, lo que favorece la comprensión y construcción del conocimiento.

En cuarto lugar, se evidencia la importancia que tienen las acciones comunicativas de la docente en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario dejar a un lado la educación basada en la transmisión de conocimientos en donde se da muy poca importancia al diálogo y la participación. Es de vital importancia observar y analizar la forma como la docente se comunica y establece una relación dialógica en el aula a partir de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, entendiendo a su vez que las estrategias que se emplean deben ser contextualizadas y variadas para captar la atención de los niños y motivarlos a escuchar, a pensar, a indagar y a participar activamente en la construcción de aprendizajes.

Porque solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no simplemente lo que se lee y se escucha. (Kaplum, 1998, p.51)

Y al escuchar las voces de los estudiantes la docente puede comprender la manera como ellos aprenden y así se establecerán las acciones más adecuadas para generar la construcción de nuevos conocimientos.

En este sentido, las acciones comunicativas de la docente influyen y direccionan el ambiente que se construye en el aula de clase, por ende las preguntas que propone la maestra son fundamentales para movilizar el pensamiento de los estudiantes, ya que promueven no solo la interacción de los aprendices de manera diferente, sino que fortalece el desarrollo de sus habilidades comunicativas, regulando sus intervenciones, favoreciendo la expresión de ideas

de manera diferente, dando a conocer sus pensamientos y escuchando a sus pares.

En quinto lugar, al transformar la concepción que se tiene sobre la evaluación e incluirla como parte de las dinámicas de enseñanza aprendizaje, esta se convierte en un ejercicio reflexivo sobre los procesos y logros de los estudiantes, ya que ayuda a determinar los avances y posibles dificultades. De esta manera se aumentan las opciones para establecer otras estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la marcha.

En sexto lugar, si bien la metodología de la *Lesson Study* es compleja, el trabajo colaborativo fue un aporte fundamental para el desarrollo de la investigación, ya que se generan aportes pedagógicos desde el propio saber y desde lo que saben otros, lo que favorece una mirada crítica y reflexiva de la práctica. A su vez puede considerarse como una metodología flexible, ya que se logró adaptar al trabajo con pares académicos de distintas instituciones educativas.

No obstante, debemos tener en cuenta que, como cualquier otra forma de investigación-acción, las LS no son una práctica única ni homogénea. La extensión y difusión del proceso en diferentes contextos culturalmente tan diversos como Asia o Europa y la mirada contrastada de diferentes investigadores ha incorporado matices, tanto en la esencia como en el proceso, que ha contribuido a enriquecer y ampliar comprensivamente las posibilidades de la misma al adaptarse a cada contexto. (Soto y Pérez, 2015, p.24)

Por último, al documentar las acciones que se desarrollan en el aula, se construye una memoria de la práctica, se promueve la observación, análisis y reflexión constante de la práctica de enseñanza – aprendizaje, lo cual determina la toma de decisiones y se establecen los cambios que contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

## **8.1 Preguntas para adelantar estudios futuros**

¿Cómo generar un cambio educativo y hacer de este un proyecto común, cuando en las instituciones de educación los maestros actuamos de manera individual?

¿Como evitar fragmentar el conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de educación preescolar cuando la evaluación sumativa requiere valoraciones por dimensión?

¿Cómo transformar la idea que se tiene de los contenidos como el eje central en la educación e integrar las habilidades de pensamiento, en la malla curricular para fortalecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social. (2010). Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá.
- Álvarez Angulo, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*, 1-143.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer: examinar para excluir. *Pedagogía Razones y propuesta educativas*.
- Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000). La planificación docente: Tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. *Revista IICE*, (16).
- Barrera, M. y León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9, 26-32.
- Bejarano Novoa, D. C. Valderrama Castiblanco, N, y Marroquín Sandoval, D. I. (2020). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito.
- Bosch, M. (2012). Apuntes teóricos sobre el pensamiento matemático y multiplicativo en los primeros niveles. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, 1(1), 15-37.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP.
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. (2019). *Pacto por la Convivencia*.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Tipos de evaluación. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da. Ed. México: McGraw-Hill, 396-414.
- De Zubiría, J. (2017). ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar/489542>.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Flórez, R. Castro Martínez, J. A. Galvis Vásquez, D. J. Acuña Beltrán, L. F. y Zea Silva, L. A. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones: en el contexto educativo de Bogotá.

Flórez, R. Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura. *Universidad Nacional*.

Guarneros, E. y Vega, L. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.

Harf, R. (1996). Poniendo la planificación sobre el tapete. *Documento elaborado para la dirección del Área de Nivel Inicial, Secretaría de Educación MCBA*.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición McGraw Hill. *Ultra, México*, 158-209.

Kaplum, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. *De la torre, Madrid*

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

Monreal, M. G. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.

Núñez, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica.

Pérez, M. y Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida, hablar, leer y escribir para comprender el mundo.

Soto, E. y Pérez, A. (2013). Guía lesson study. *Cuadernos de pedagogía*, 65.

Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.

Perkins, D. (1997). Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire. *Zona Educativa*, 39-44.

Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*.

Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. *Revista Enunciación*. Disponible en: <http://www.udistrital.edu.co>.

Romero, A. D. (2007). Actividades de la vida diaria. (2),264-271 [fecha de consulta 14 de abril de 2020]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16723213p>

Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4).

Santos, G. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).

Tébar, B. L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 103-116.

Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *Leadership compass*, 2(4), 1-3.

Universidad de La Sabana. (Productor). (2017). *Enseñanza para la comprensión. Recuperado de* <https://www.youtube.com/watch?v=MVbdyiXw9JY>

Vélez, G. C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(2), 11-39.

Vélez, G. C. (4 de noviembre de 2018). Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia. *Periódico El Tiempo*.

Vernon, S. 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)*.

Wilson, D. (2006). La retroalimentación a través de la pirámide. *Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood, María Ximena, Barrera*.

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

## Anexos

### Anexo 1

Evidencia de la primera planeación realizada de manera colaborativa con el grupo de Lesson Study.

CLASE COLABORATIVA N°1

**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 y seres vivos (mascotas).

**DIMENSIONES:** Cognitiva, comunicativa, artística, corporal y socio afectiva

**IDEAS ESTRUCTURANTES:** Relaciones lógico- matemáticas, Relaciones con la naturaleza, comunicación oral, comunicación escrita

**META:**

- 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.

**CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

- 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.

**PROCESOS MATEMÁTICOS**

Razonamiento, comunicación, resolución de problemas,

**PENSAMIENTO MATEMÁTICO:**

1. **Pensamiento** numérico y sistemas numéricos.
2. **Pensamiento** aleatorio y sistemas de datos

**PROCESOS LÓGICO VERBALES:**

Producción textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

## **INSTRUCCIÓN**

**Actividad 1:** Se inicia la clase preguntando a los estudiantes sobre las mascotas que tienen en su casa y si tienen mascota se les solicitará mencionar su nombre.

**Actividad 2:** ¿Cuál es tu mascota favorita?

Se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes: 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, no sin antes preguntarles: ¿cómo lo ubicarías?

**Actividad 3:** 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?

## **EVALUACIÓN**

**Actividad 4:**

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 5:**

Se dispondrá pliegos de papel Craf 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

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

## Anexo 2

Evidencia del desarrollo de la guía que se uso como evaluación, pero por la disposición de las imágenes fue confusa para algunos estudiantes.

ANEXO

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

	<input type="text" value="13"/>		<input type="text" value="30"/>		<input type="text" value="14"/>
	<input type="text" value="9"/>		<input type="text" value="7"/>		

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

				
---	---	---	---	---

Yostin Ale X donde

### Anexo 3

Diseño de planeación realizado para el segundo ciclo de reflexión.



SECRETARIA DE EDUCACION DISTRICTAL  
COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS  
Institución educativa distrital  
Resolución 19052A del 05 de Diciembre de 2009  
Resolución 19-072 del 12 de Abril de 2010  
Nit: 830041647-1 DANE: 21185001315

PEI: "Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural social y cultural dentro del contexto rural"

#### PLANEACIÓN EMOCIONES

**CICLO:** Inicial

**PERIODO** 2019

**DIMENSIÓN:** Personal Social

**NIVEL:** Jardín

**DOCENTE:** María Cristina Coronado Torres

**DURACIÓN APROXIMADA:** dos horas

**TÓPICO GENERATIVO:** El monstruo de las emociones.

**HILO CONDUCTOR:** ¿Cómo puedo solucionar diferentes conflictos y expresar de manera adecuada mis sentimientos, ideas y opiniones a las personas que me rodean?

**META DE COMPRENSIÓN/COMPETENCIA:**

Los estudiantes desarrollaran habilidades que les permitan entender y expresar sus sentimientos en diferentes situaciones de su cotidianidad, de manera que aprendan a controlar de forma gradual sus conductas y el conocimiento de sí mismos, para llevar una sana convivencia.

**CONCEPTO – IDEAS ESTRUCTURANTES:**

Identidad  
Autonomía  
Convivencia

**PROPÓSITO:** Fortalecer el conocimiento y exploración de las emociones, para mejorar la confianza en sí mismo, reconociendo algunos valores como la empatía y la solidaridad.

**OBJETIVO:** Los estudiantes serán capaces de distinguir las emociones así como los sentimientos que afloran en diversas situaciones y cómo reaccionar ante ellas para aprender poco a poco a regular y controlar sus estados emocionales.

**DIMENSIONES QUE SE MANEJAN DE MANERA TRANSVERSAL:**

Dimensión comunicativa  
Dimensión cognitiva – Relaciones lógico matemáticas  
Dimensión artística

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:**

**EXPLORACIÓN**

Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.

- Los niños observaran una lámina donde se encuentra una imagen de unos niños agrediendo a una niña, después de un tiempo prudencial para que los niños vean la imagen se les preguntara que piensan acerca de esta y por último se les solicitara que realicen preguntas respecto a lo que están viendo.
- Seguido a esto se mostrara una a una, diferentes paletas de caritas que reflejan diversas emociones y se preguntara a los niños en que situaciones han manifestado esa clase de emoción.

#### INVESTIGACIÓN GUIADA

- Los niños observaran el video del cuento del monstruo de las emociones y al finalizar este se hablara de lo que le ocurrió al monstruo y sobre las emociones.
- Seguido a esto los estudiantes sacaran de una caja un papel con un color determinado y se organizaran por grupos en frente de aros que tendrán el mismo color, dentro de los cuales se formaran conjuntos con pelotas que representaran las emociones vistas en el cuento, allí se observaran los nombres de cada una de las emociones y las letras que las componen para fortalecer su conciencia fonológica y familiarizarse con el lenguaje escrito,
- Se realizara conteo de las pelotas para realizar agrupación y clasificación de elementos, después los niños recordaran y mencionaran que emoción pertenece a el color del grupo en el que se encuentran y modularan los gestos de su cara para representarla, al tiempo se hablara de algunas estrategias que se pueden tener en cuenta para manejar algunas emociones como la rabia y la tristeza.

#### PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS

- Al finalizar los estudiantes deberán observar una serie de situaciones que la docente mostrara acompañada de la pregunta cómo se sentirían si... y de acuerdo a esto mencionaran que emoción sentirían y mostraran la representación gráfica de la emoción correspondiente a dicho sentimiento.

#### RECURSOS:

- Material creado por la docente.
- Lámina.
- Video- cuento.
- bits de lectura (nombres de las emociones).
- Aros.
- Pelotas.
- Paletas de emociones.



SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL  
 COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS  
 Institución educativa distrital  
 Resolución 19052A del 05 de Diciembre de 2009  
 Resolución 19-072 del 12 de Abril de 2010  
 Nit: 830041647-1 DANE: 21185001315

PEI: "Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural social y cultural dentro del contexto rural"

**EVALUACIÓN:** El proceso de evaluación es permanente, y da lugar a una retroalimentación del docente, del grupo de pares y la autoevaluación, durante la actividad.

INDICADOR DESEMPEÑO	DE	FECHA	CRITERIOS CLAROS DE EVALUACIÓN
Construye relaciones de confianza y afecto con sus compañeros  Identifica sus sentimientos y los de los demás como consecuencia de sus acciones.  Participa en grupos de trabajo en los que debe compartir objetos e ideas y maneja el conflicto inicialmente con la ayuda de otros.		22 de febrero	<b>BAJO - (1.0–2.9)</b> El estudiante no alcanza los desempeños mínimos establecidos. Sus niveles de compromiso y responsabilidad no están acorde con los requerimientos del ciclo. La calidad de sus actividades dentro y fuera del colegio no son suficientes para el alcance de los objetivos.
			<b>BÁSICO - (3.0 – 3.9)</b> Estudiante alcanza los desempeños a través de las actividades de refuerzo. Los niveles de responsabilidad y compromiso necesitan mayor acompañamiento por parte de los profesores y padres y / o acudientes.
			<b>ALTO - (4.0 – 4.5)</b> El estudiante alcanza los logros propuestos en forma satisfactoria. Su nivel de responsabilidad y compromiso frente a su rol de estudiante se evidencia en los resultados obtenidos, hace aportes significativos a las propuestas de clase y participa de las actividades de tipo institucional.
			<b>SUPERIOR - (4.6 – 5.0)</b> El estudiante alcanza los logros propuestos de forma satisfactoria, es propositivo y líder. Se evidencia su compromiso y responsabilidad en todas las actividades académicas que se proponen en los diferentes estamentos institucionales.

## Anexo 4

Formato del diario de campo que se consideró como parte del análisis de la clase.

### DIARIO DE CAMPO

Dimensión: Comunicativa y Cognitiva		Fecha: mayo 16 de 2019	No de estudiantes: 25
En relación con lo planeado	En cuanto a los niños y sus manifestaciones	Respecto al papel de la docente durante su intervención	Que se evaluó y como se evaluó
<p>falto una de las actividades por desarrollar debido a situaciones de logística en los espacios del colegio y al desarrollarla hubiera sido de gran ayuda para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta que al haber recorrido el espacio del parque se podría observar una parte del exterior del colegio y conversar sobre lo que ellos observaban que fue algo que unos días atrás llamo su atención, y por lo que se pensó en este tema para la planeación. Aunque el material fue diverso, no todo fue adecuado, ya que algunas imágenes no fueron claras para los estudiantes. Las actividades que se realizaron permitieron observar a los niños de manera individual y grupal. El material fue adecuado y diverso, se realizaron actividades donde se pudo observar a los niños de manera individual y grupal.</p>	<p>Los estudiantes se involucraron y mostraron interés y aunque no todos participaron de la misma manera durante el desarrollo de todas las actividades, la mayoría manifestaron sus ideas dando explicación con sus palabras a sus pensamientos. A su vez se evidencio que algunos niños se expresaban más cuando estaban en grupos pequeños, que cuando debían hablar o intervenir delante de todos los compañeros del salón. Algunos estudiantes les costó un poco responder las preguntas realizadas por la docente y fue necesario que las repitiera para que comprendieran mejor, otro grupo de estudiantes no esperaron a que la docente realizara la pregunta y levantaban la mano para responder, pero sin saber que decir, manifestando ocasiones cosas que no estaban en sintonía con lo que se preguntaba, por otra parte, otros estudiantes mostraron su interés por responder tomándose un tiempo para pensar la respuesta. en la actividad correspondiente al proyecto final de síntesis, muchos de los niños que pasaron a explicar su imagen, se limitaron a decir lo que interpretaban, muy pocos dieron explicaciones acerca de sus pensamientos e ideas. Es importante analizar si en realidad en las actividades desarrolladas anteriormente con los niños se realizaron comprensiones sobre el tema del medio ambiente para</p>	<p>La docente estableció las normas desde el inicio, permitió la intervención de los niños para escuchar sus ideas, favoreció las relaciones sociales entre ellos y se esforzó por aclarar las dudas e inquietudes, valorando sus respuestas, pero en algunas ocasiones terminaba las respuestas de los estudiantes, por lo cual es necesario replantear dicha acción y aunque ellos demoren un poco en expresar sus concepciones, la docente debe esperar para que ellos sean quienes finalicen con sus aportes y luego si realizar la retroalimentación correspondiente. A cambiar la forma en la que la docente formuló preguntas a los estudiantes, se observó un cambio en algunas de las respuestas que ellos mencionaron.</p>	<p>Se evidencia la manera como la docente realiza la evaluación, escuchando las ideas de los estudiantes y realizando retroalimentación constante, a su vez permitiendo el apoyo entre compañeros en el momento de responder preguntas.</p>
	<p>que esos conocimientos pudieran ser manifestados por los niños por medio de sus ideas y pensamientos, desarrollando así la habilidad de la explicación como parte del pensamiento crítico.</p>		
Que necesito modificar			
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortalecer mis acciones comunicativas , desde la forma como establezco las preguntas a los estudiantes.</li> <li>● Establecer mecanismos de evaluación formales.</li> </ul>			

## Anexo 5

Diseño de planeación realizado en el tercer ciclo de reflexión.



**COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA IED**  
Resolución de Aprobación No 156 del 24 de enero de 2008  
Modificación Resolución de Aprobación No 110293 del 26 de Noviembre de 2014  
Dane 5100201703 NIT. 900207730-3  
"En la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz"

### **PLANEACIÓN CONTAMINACIÓN** **CICLO: Educación Inicial** **II PERIODO 2019**

**DIMENSIONES: Comunicativa, Cognitiva**

**NIVEL: Jardín**

**DOCENTE: María Cristina Coronado Torres**

**DURACIÓN APROXIMADA: 1 y 30 hora**

**CARACTERIZACIÓN:** El colegio Virginia Gutiérrez de Pineda se encuentra ubicado en la localidad de suba, UPZ 28 el Rincón en el barrio Gloria Lara, inicia labores en el año 2006. Cuenta con 56 cursos distribuidos desde preescolar hasta grado once en las jornadas: Mañana y tarde.

Los estudiantes del grado Jardín del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la jornada de la tarde, son un grupo de 25 estudiantes que están organizados de la siguiente manera; 13 niños y 12 niñas de edades en su mayoría entre los 4 años y un grupo mínimo de 5 años.

Sus familias están compuestas en su mayoría por papá, mamá y hermanos, y otros viven solo con su mamá, los niños son llevados y recogidos del colegio por sus padres, y por las personas que los cuidan mientras sus padres llegan del trabajo.

**TÓPICO GENERATIVO:** Guardianes del planeta

**HILO CONDUCTOR:** ¿Cómo puedo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta la habilidad de la explicación, justificando y presentando argumentos?

#### **METAS DE COMPRENSIÓN**

##### **CONOCIMIENTO:**

Los estudiantes comprenderán los factores que inciden en la contaminación del planeta y la importancia del cuidado y preservación del medio ambiente.

##### **MÉTODO:**

Los estudiantes comprenderán por medio de un cuento y diversas ilustraciones como se ve afectado el medio ambiente por la acción del hombre y como ayudar en su cuidado por medio de diversas acciones que se pueden realizar en el diario vivir.

##### **PROPÓSITOS:**

Fortalecer habilidades como la escucha, y la habilidad de explicar sus ideas, respecto a un tema determinado.

##### **FORMAS DE EXPRESIÓN:**



**COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA IED**

Resolución de Aprobación No 156 del 24 de enero de 2008  
Modificación Resolución de Aprobación No 110293 del 26 de Noviembre de 2014  
Dane 5100201703 NIT. 900207730-3

"En la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz"

Los estudiantes serán capaces de interactuar, comunicar y expresar sus ideas, necesidades, sentimientos y relatar vivencias acerca del cuidado del medio ambiente teniendo en cuenta diversas situaciones presentes en lo cotidiano.

**EJES ESTRUCTURANTES:**

Comunicación Oral.  
Relaciones con la naturaleza.

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:**

**EXPLORACIÓN**

Rutina de pensamiento (veo y pienso) Los niños observaran una imagen de un planeta triste y contaminado por unos minutos, seguido a esto se preguntará a los niños que ven, guiándolos en la medida que den sus respuestas y luego se les preguntara que piensan acerca de lo que pasa en la imagen que están observando. Y para finalizar se les mencionara que si tienen preguntas o inquietudes respecto a la imagen.

**Evaluación:**

Se realiza una evaluación diagnostica por medio de la rutina de pensamiento, para establecer los conocimientos previos de los estudiantes.

**INVESTIGACIÓN GUIADA**

Se contara la fábula (Ginger cambia de costumbres) por medio de gráficos colocados de manera secuencial, y se realizaran algunas preguntas a los niños acerca de la fábula:

**Literales:**

- ¿Por qué se fue la ratita al campo?
- ¿Qué cosas hizo Ginger antes de irse?

**Inferenciales:**

- ¿Qué pasaría cuando Ginger dejo la llave del agua abierta y se fue?
- ¿Qué le gusto a Ginger del campo?
- ¿Qué cosas creen ustedes que cambiara Ginger al llegar a casa?

**Críticas:**

- ¿Creen que está bien lo que hizo Ginger antes de salir de viaje?
- ¿Qué cosas pueden hacer ustedes para cuidar el medio ambiente?

En la medida que los estudiantes vayan respondiendo las preguntas, se redireccionaran a otros estudiantes para que confirmen lo que su compañero menciona, para que apoyen a otro compañero que se sienta tímido al responder o que responda algo que no está relacionado con la pregunta, todo ello con la guía de la docente.

teniendo en cuenta los recortes que llevaron los niños y que observaran en grupo, la docente entablara una conversación con los estudiantes acerca de la importancia de cuidar el planeta y cuales acciones de las que desarrollan a diario las personas afectan el medio ambiente, posteriormente se recogerán y pegaran en un mural.

Luego los niños organizados por mesas colorearan imágenes relacionadas con algunas



**COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA IED**

Resolución de Aprobación No 156 del 24 de enero de 2008  
Modificación Resolución de Aprobación No 110293 del 26 de Noviembre de 2014  
Dane 5100201703 NIT. 900207730-3

"En la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz"

<p>acciones que pueden ayudar al cuidado del planeta:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El cuidado del agua</li><li>- Uso adecuado de las basuras</li><li>- La protección de la naturaleza (animales y plantas)</li></ul> <p>La docente pasara por los grupos de trabajo preguntando a los niños y comentando con ellos acerca de las imágenes y retroalimentando sobre las opiniones y dudas de los estudiantes.</p> <p><b>Evaluación:</b> Se realiza evaluación formativa por medio de la escucha a los estudiantes, y valoración y retroalimentación de sus ideas, durante el desarrollo de las actividades.</p>
<p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Los niños pasaran por grupos y ubicaran en el mural las imágenes anteriormente coloreadas, comentando acerca de las acciones que consideran sean las correctas para el cuidado del medio ambiente y se realizaran comparaciones con el primer mural. Al finalizar los niños realizaran un elemento con material reciclable. La docente tendrá en cuenta las ideas expresadas por los estudiantes para establecer sus comprensiones.</p>
<p><b>RECURSOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Imagen del planeta</li><li>- Imágenes del cuento</li><li>- papel kraf</li><li>- tubos de papel higiénico</li><li>- Pegante</li><li>- Pintura</li><li>- Partes del león</li><li>- Recortes de contaminación</li><li>- Imágenes de acciones que ayudan al medio ambiente</li></ul>

## Anexo 6

Diseño de planeación realizado para el cuarto ciclo de reflexión.

### PLANEACIÓN RUTINA DE PENSAMIENTO

CICLO: Educación Inicial

III PERIODO 2019

**DIMENSIONES:** Comunicativa, Cognitiva, Personal Social

**NIVEL:** Jardín

**DOCENTE:** María Cristina Coronado Torres

**DURACIÓN APROXIMADA:** Una Semana

**CARACTERIZACIÓN:** El colegio Virginia Gutiérrez de Pineda se encuentra ubicado en la localidad de suba, UPZ 28 el Rincón en el barrio Gloria Lara, inicia labores en el año 2008. Cuenta con 56 cursos distribuidos desde preescolar hasta grado once en las jornadas: Mañana y tarde.

Los estudiantes del grado Jardín del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la jornada de la tarde, son un grupo de 25 estudiantes que están organizados de la siguiente manera; 13 niños y 12 niñas de edades en su mayoría entre los 4 años y un grupo mínimo de 5 años.

Sus familias son en su mayoría familias nucleares y otros estudiantes están dentro de una familia monoparental.

Los estudiantes se encuentran en la etapa silábica en la adquisición de la lectoescritura.

#### **RUTINA DE PENSAMIENTO:**

##### **Conversación Sobre Papel**

El propósito de esta rutina es considerar las ideas y conocimiento previo de los estudiantes, dando la oportunidad a todos los niños de participar y aportar, escuchando sus apreciaciones primero de manera individual y luego de forma grupal, promoviendo la construcción de explicaciones e interpretaciones de forma colaborativa sobre el tema que se va a desarrollar, así mismo se tendrá en cuenta la importancia de ofrecer a los aprendices el tiempo adecuado para que puedan pensar y expresar sus pensamientos, y conversar sobre estos mediante una interrelación que les permita; escuchar y dialogar sobre las ideas de sus compañeros.

**TÓPICO GENERATIVO:** Sobre Ruedas

**HILO CONDUCTOR:** ¿Cómo puedo fortalecer el desarrollo de actitudes de convivencia ciudadana, con el conocimiento e interiorización de algunas señales de tránsito, y dispositivos de control como el semáforo?

#### **METAS DE COMPRENSIÓN**

##### **CONOCIMIENTO:**

Los estudiantes comprenderán la función e importancia de los dispositivos de control como el semáforo y algunas señales de tránsito.

**MÉTODO:**

Los estudiantes comprenderán cómo funcionan el semáforo y algunas las señales de tránsito, por medio de diversas ilustraciones y juegos de roles, que les permitan hacer uso de ellas y asumir diversos comportamientos como conductores y peatones.

**PROPÓSITOS:**

Los estudiantes se familiarizaran y reconocerán algunos códigos no lingüísticos interpretando sus mensajes e interiorizando las normas, para fomentar actitudes de convivencia ciudadana.

**FORMAS DE EXPRESIÓN:**

Los estudiantes serán capaces de comunicar y expresar sus conocimientos e ideas, dando explicación a estas, acerca del respeto y uso correcto de algunas señales de tránsito, así como la función del semáforo teniendo en cuenta diversas situaciones presentes en lo cotidiano.

**EJES ESTRUCTURANTES:**

Comunicación oral.  
Comunicación no verbal  
Relaciones con grupos humanos y prácticas culturales

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN:****EXPLORACIÓN**

La docente iniciara con el desarrollo de la rutina de pensamiento (conversación sobre el papel).

**Paso 1**

Los niños estarán organizados en 4 grupos, la docente mostrara a los niños el pliego de papel periódico y leerá la pregunta ¿Qué sabes del semáforo y las señales de tránsito?

**Paso 2**

Cada estudiante escuchara la pregunta y tendrá tiempo para pensar en una posible respuesta, según sus conocimientos, la cual dibujara sobre una hoja y mencionara a la docente quien la registrara de forma escrita en la misma hoja, después de esto la docente preguntara si tienen otra idea o pregunta en relación con el tema, las cuales agregara a medida que los estudiantes las mencionen.

**Paso 3**

La docente seguirá rotando por todas las mesas y de esta manera se desarrollara hasta que los cuatro grupos expresen sus ideas con referencia al tema y la docente pueda establecer los conocimientos previos de los niños. La rotación por las diferentes mesas tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos por mesa.

**Paso 4**

La docente facilitara el proceso interviniendo cuando sea necesario, para ayudar a los estudiantes a conectar las ideas, a establecer preguntas y a su vez leyendo los aportes de los demás estudiantes.

**Paso 5**

Al finalizar las rotaciones, la docente solicitara a los estudiantes las hojas, para pegarlas

sobre el pliego de papel y leerá lo manifestado por todos los estudiantes para que todos puedan escuchar las ideas de sus compañeros y aportar si lo deciden concepciones nuevas.

**Evaluación:**

Se realiza una evaluación diagnóstica por medio de la rutina de pensamiento, para establecer los conocimientos previos de los estudiantes.

**INVESTIGACIÓN GUIADA**

Se recordaran los conceptos previos expresados por los estudiantes sobre el semáforo y las señales de tránsito y se observara un video

([https://www.youtube.com/watch?v=n5SRFGEO\\_No](https://www.youtube.com/watch?v=n5SRFGEO_No)).

Seguido a esto se preguntara sobre lo visto en el video.

Posteriormente se mostrara a los estudiantes diferentes imágenes de señales de tránsito preventivas, informativas y reglamentarias, preguntando a los niños por su significado según sus conocimientos realizando lectura logo gráfica, valorando las repuestas de los estudiantes y luego la docente mencionara el significado de estas señales retroalimentando lo dicho por los aprendices anteriormente.

Luego se realizará un juego de roles donde los estudiantes deben hacer el papel de conductores de carros y motos y también peatones y seguirán las indicaciones de la docente quien mostrara y mencionara la acción a realizar de algunas señales de tránsito, así como del color del semáforo y los niños realizarán las acciones correspondientes.

**Evaluación:**

Se realiza una evaluación formativa en la cual se escucha a los estudiantes, se observan sus comportamientos y se retroalimentan sus ideas, durante el desarrollo de las actividades.

**PROYECTO FINAL DE SINTESIS**

Al finalizar los niños dibujaran de nuevo lo que comprendieron acerca del semáforo y las señales de tránsito y contarán a sus compañeros lo realizado en el dibujo, expresando sus comprensiones acerca del tema.

**Evaluación:**

Se evaluara por medio de la realización del dibujo en donde los niños plasmaran sus comprensiones después del desarrollo de todas las actividades, para finalmente hacer una comparación con el dibujo inicial y establecer los cambios en sus concepciones, al contrastar sus ideas.

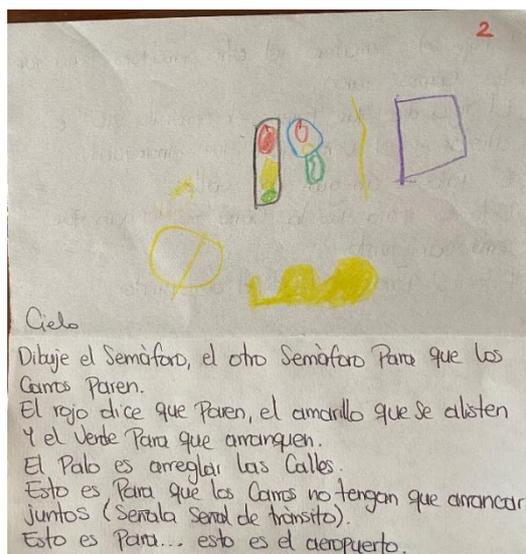
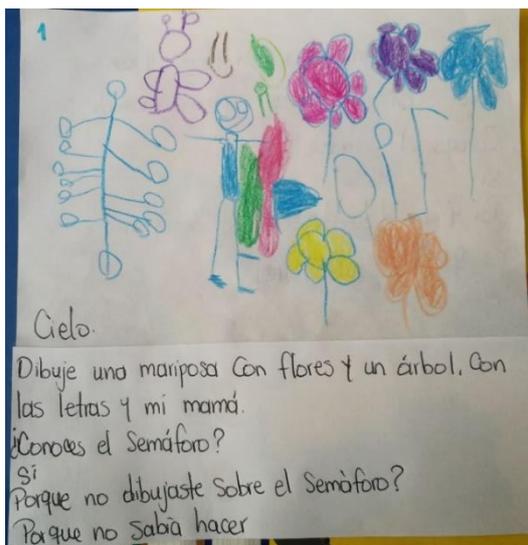
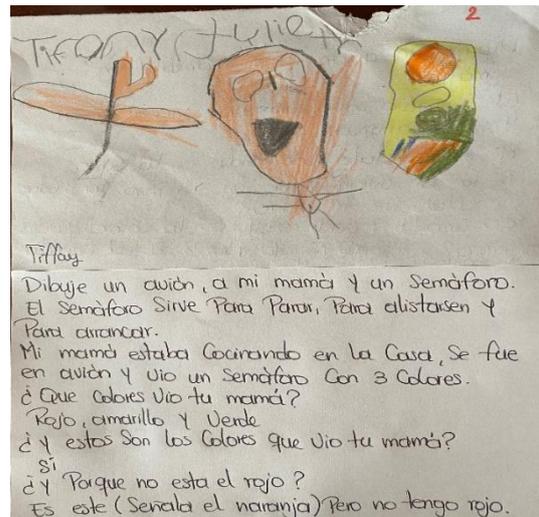
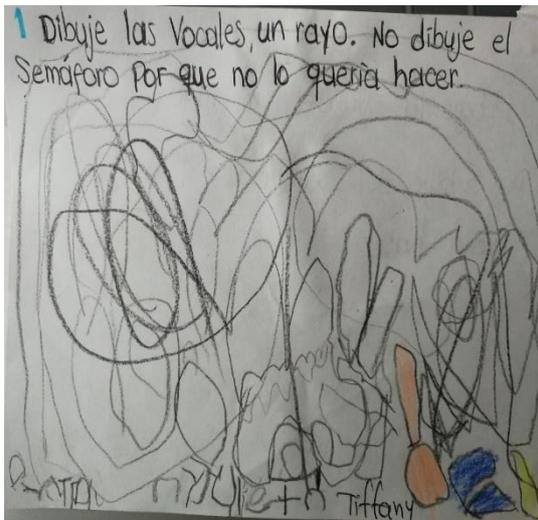
**RECURSOS:**

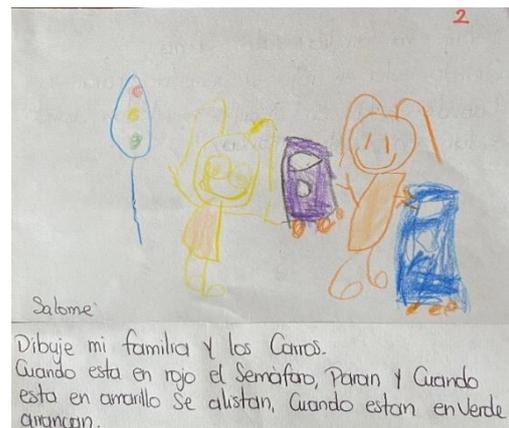
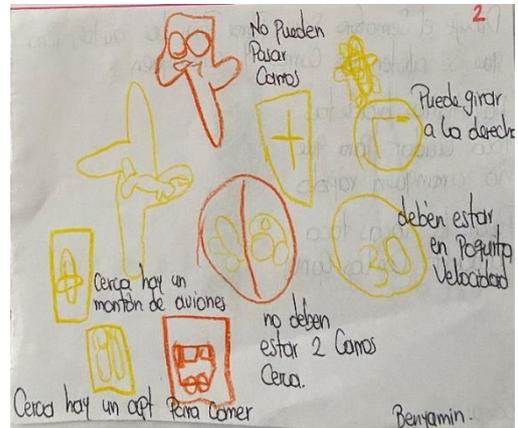
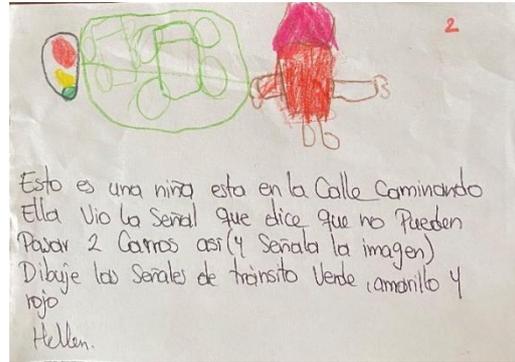
- papel Craf
- Hojas - colores
- imágenes de las señales de tránsito
- Video
- Material lúdico (carros de cartón- motos- imagen del semáforo)

## Anexo 7

Evidencias de los cambios en las concepciones de algunos estudiantes del grado jardín, con referencia al tema desarrollado sobre el semáforo y las señales de tránsito.

La ilustración de la izquierda realizada durante el desarrollo de la rutina de pensamiento conversación sobre papel, que ayudo a establecer los conocimientos previos de los estudiantes y la ilustración de la derecha realizada como evaluación para observar las comprensiones nuevas de los estudiantes.





## Anexo 8

Formato de instrumento para análisis de la planeación, tomado y adaptado del seminario de investigación de la Universidad de la sabana, maestría en pedagogía.



Universidad de  
**La Sabana**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA**  
**LESSON STUDY**  
**EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**  
**MICROCICLO DE REFLEXIÓN**  
**ACCIONES DE PLANEACIÓN**

Docente/Investigador: **María Cristina Coronado Torres**

Colegio: **Rural José Celestino Mutis**

Dimensión: **Comunicativa y cognitiva**

Curso: **Transición**

Fecha: **22 de octubre**

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 ha considerado la información previa que deben comprender los estudiantes para responder a las principales preguntas de la sesión de clases	X				
6	Da cuenta de la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza			X		
7	Explicita un diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos o metas de comprensión		X			
8	Considera e Integra las expectativas e intereses de los estudiantes a las estrategias y actividades de enseñanza			X		
9	Las actividades planteadas permiten la Visibilización del pensamiento de los estudiantes.		X			
10	Las preguntas que propone la docente están encaminadas a fortalecer el desarrollo del Pensamiento de los estudiantes.	X				
11	Las estrategias que propone la docente permiten un trabajo colaborativo entre los estudiantes		X			
12	La docente promueve la interacción entre los estudiantes		X			
13	Explicita cómo averiguará lo que ya saben y lo que espera de la sesión		X			
14	La evaluación que propone la docente permite valorar el proceso de los estudiantes.		X			
15	Se indaga sobre la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de evaluar.		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	Durante el desarrollo de la práctica de enseñanza fomenta la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.	X				

## Anexo 9

Formato de instrumento para análisis de la observación de las acciones de implementación, tomado y adaptado del seminario de comunicación de la Universidad de La Sabana, Maestría en Pedagogía.

### Observación colaborativa de la práctica de enseñanza Acciones de implementación

**Docente:** María Cristina Coronado Torres **Grado:** Transición

**Colegio:** Virginia Gutiérrez de Pineda **Fecha:** febrero 22 de 2019

**Par colaborativo:** Erika Yamile Castro Vergara

Valoraciones	Preguntas	Oportunidad de mejora
<p>A pesar de que los niños estaban bastante inquietos se pudo establecer una conversación con la mayoría de ellos e hicieron visible su pensamiento sobre las emociones y sus vivencias.</p> <p>Las experiencias que propuso la maestra son variadas.</p>	<p>¿Por qué decidiste escoger ese espacio para realizar todas las actividades propuestas?</p> <p>¿Por qué no desarrollaste en su totalidad los pasos de la rutina de pensamiento?</p> <p>¿Cuál fue la finalidad de la actividad propuesta con los aros?</p> <p>¿Cómo realizaste el proceso de evaluación? No es evidente durante el desarrollo de la clase.</p>	<p>Sería conveniente desarrollar solo la actividad de la rutina de pensamiento en ese espacio y las demás actividades en el aula de clase, ya que los estudiantes aún se distraen bastante con todos los juegos que se encuentran en el lugar.</p> <p>Como apoyo a la rutina de pensamiento es aconsejable documentar las ideas de los estudiantes, a medida que las van expresando.</p> <p>Sería bueno considerar implementar mecanismos de evaluación durante el desarrollo de las actividades.</p>