



PRÁCTICAS REFLEXIVAS:

**Resignificación de las prácticas de enseñanza de docentes de primera infancia para
mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.**

Andrea Natalia Peña Ortiz

Facultad De Educación

Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula

Zipaquirá – Cundinamarca

Junio- 2024



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

PRÁCTICAS REFLEXIVAS:

**Resignificación de las prácticas de enseñanza de docentes de primera infancia para
mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.**

Estudiante

Andrea Natalia Peña Ortiz

Asesor

Gerson A. Maturana Moreno, PhD.

Zipaquirá – Cundinamarca

Junio- 2024

Resumen

La transformación de la práctica de enseñanza contribuye significativamente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. El presente proyecto da cuenta del desarrollo de una investigación cuyo objetivo es analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de cinco profesores de primera infancia a partir de la reflexión mediada para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La metodología se basa en el paradigma sociocrítico, tiene un enfoque de orden cualitativa y como diseño de la Investigación acción educativa (IAE) que recurre al método de reflexión mediada cuyas técnicas e instrumentos se plantean a través de ciclos de reflexión. Los principales avances en esta propuesta están enmarcados en una reflexión preliminar sobre las prácticas de enseñanza de los actores principales y el análisis del contexto, estos aportes facilitan el desarrollo de la investigación en estadios del ciclo de formación en la maestría en pedagogía e investigación en el aula.

Palabras clave: prácticas reflexivas, prácticas de enseñanza, primera infancia, aprendizaje, reflexión mediada, resignificación de la enseñanza.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo uno: Historia de vida profesional	10
1.1 Antecedentes de las prácticas de enseñanza.....	10
1.2 Hitos de la práctica de enseñanza.....	11
1.3 Práctica de enseñanza de los docentes participantes.....	12
Capitulo dos: Contexto en el que se desarrolla la investigación.....	13
2.1 Macro contexto.....	14
2.2 Meso contexto	16
2.3 Micro contexto	26
2.4 Nano contexto	28
Capitulo tres: Planteamiento del Problema.....	29
3.1 Descripción del problema.....	29
3.2 Elementos del problema	31
3.3 Pregunta de investigación.....	33
Capitulo Cuatro: Objetivos de la investigación	33
4.1 Objetivo general	33
4.2 Objetivos específicos.....	33
4.3 Justificación.....	33
Capitulo cinco: Marco teórico	35
5.1 Resignificación de las prácticas de enseñanza.	35

	5
5.2 Práctica de enseñanza.....	39
5.3 Prácticas reflexivas.....	44
5.4 Análisis del estado de la cuestión y categorización.....	49
5.5 Reflexión y Postura del investigador	51
Capítulo seis: Marco Metodológico.....	54
6.1 Paradigma.....	54
6.2 Enfoque de la investigación	55
6.3 Alcance	56
6.4 Diseño de la investigación	57
6.5 Método	59
6.6 Participantes	61
6.7 Técnica de recolección de información.....	61
6.8 Tipo instrumentos de recolección de datos:	62
6.9 Configuraciones o apuesta pedagógica	64
6.10 Categorías de análisis.....	65
6.11 Plan de análisis de datos.....	67
6.12 Plan de acción.....	69
Referencias.....	71
Anexos	77

ABREVIATURAS

IAE: Investigación acción educativa

SIEE: Sistema Institucional de evaluación

MPRM: Modelo de práctica reflexiva mediada

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Intesidad horaria por área curricular prejardín y jardín.....	24
Tabla 2 Intesidad horaria por área curricular transición.....	25
Tabla 3 Síntesis de aportaciones	47
Tabla 4 Categorías de análisis	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Línea del tiempo trayectoria profesional.....	11
Figura 2 Zona de recreación preescolar.....	17
Figura 3 Modelo pedagógico Semper Altius	19
Figura 4 Organización curricular	21
Figura 5 Formato prácticum Red de Colegio Semper Altius.....	23
Figura 6 Árbol de problemas	32
Figura 7 Ciclo de la investigación – acción.....	58
Figura 8 Escalera de la retroalimentación.....	63
Figura 9 Diagrama de Gantt.....	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Carpeta de planeaciones docentes

Anexo 2: Carpeta de procesos de inclusión en la institución

Anexo 3: Carta aprobación rectora

Anexo 4: Consentimientos docentes

Anexo 5: Reflexiones preliminares

Capítulo uno: Historia de vida profesional

1.1 Antecedentes de las prácticas de enseñanza

Entendiendo la educación como una actividad que se desarrolla en todos los ámbitos sociales de la humanidad y parte de ella es la práctica de enseñanza. En este capítulo se presenta el recorrido educativo y las experiencias de la docente investigadora.

Esta práctica de enseñanza inicia formalmente en el año 2019 en el Colegio Gimnasio Moderno de la Sabana, ubicado en el municipio de Zipaquirá en donde se desempeñó como docente multigrado de transición y primero, se trabajaba por proyectos bimestrales y bajo el método global para la enseñanza de la lectoescritura, en este colegio laboró durante un año.

En el año 2020 inició sus labores como secretaria académica del Colegio Mano Amiga, ubicado en Zipaquirá en donde se desempeñó en la parte administrativa de la institución, asistiendo a la dirección en la documentación del acompañamiento a los docentes, el seguimiento a la planeación para cada una de las asignaturas y grados, además de sus otras labores correspondiente a la secretaría.

En el año 2021 se realizó una promoción interna para una vacante en la coordinación académica en el mismo colegio, de la promoción la investigadora pasó de la secretaria a la coordinación académica hasta la fecha. Desde ese momento ha venido aprendiendo y fortaleciendo sus saberes para acompañar mejor a los docentes y responder a la misión propia en línea con la de la institución. Para fortalecer la experiencia pedagógica, se le asignó la enseñanza de la asignatura de historia en grados de bachillerato durante el 2022 y 2023, lo que enriqueció su formación y experiencia pedagógica. Actualmente se dedica a las funciones de su rol, a

aprender, y formarse en distintos ámbitos para acompañar y guiar mejor su liderazgo y responsabilidad con los docentes y estudiantes.

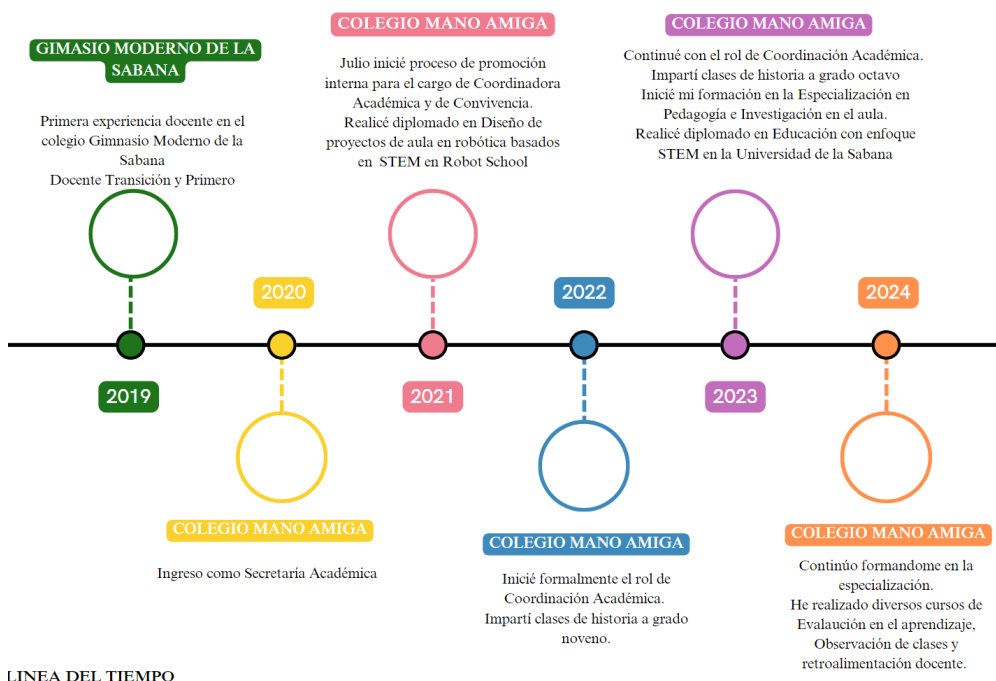
1.2 Hitos de la práctica de enseñanza

Durante estos años de experiencia se destacan tres hitos importantes que han permitido a la investigadora adquirir aprendizajes que en el año 2019 tal vez no preveía:

- La formación espiritual y en valores que he recibido desde pequeña.
- La proactividad y capacidad de resolver problemas de forma práctica.
- Disposición para seguir aprendiendo y formándose para dejar huella en quienes acompaña y guía.

Figura 1

Línea del tiempo trayectoria profesional



Nota. La figura muestra la línea del tiempo de la trayectoria profesional del investigador.
Fuente: Elaboración propia

1.3 Práctica de enseñanza de los docentes participantes

En la investigación participarán cinco actores educativos quienes realizan su práctica de enseñanza en las edades de la primera infancia en el Colegio Mano Amiga. A continuación, se describe brevemente su trayectoria en la institución:

Docente prejardín: La docente lleva seis años en la institución es Licenciada en educación preescolar y Especialista en educación y orientación familiar.

Docente jardín: La docente ingresó a la institución para realizar sus prácticas pedagógicas, posteriormente fue auxiliar de aula y desde el año 2023 es docente titular, es Licenciada en pedagogía infantil y lleva en total dos años y medio.

Docente transición: La docente lleva cuatro años en la institución es Licenciada en pedagogía infantil y se ha desempeñado en los grados de jardín y transición.

Docente desarrollo motor: El docente lleva un año y medio en la institución es Licenciado en deportes y es su primera experiencia en una institución además de las prácticas pedagógicas.

Docente de formación católica e inglés: La docente lleva dos años en la institución es licenciada en artes y es empírica en el aprendizaje del inglés, su formación y crianza le han dado las herramientas para dar las clases de formación católica en el colegio.

Capítulo dos: Contexto en el que se desarrolla la investigación

Esta investigación busca analizar desde la perspectiva de prácticas reflexivas la de enseñanza de los docentes de primera infancia para comprender y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En vista del creciente avance y desarrollo de la sociedad, el docente cumple un rol fundamental en la educación de calidad, esta es una acción deliberada que responda a las necesidades y principios sociales. La enseñanza debe asumir una experticia tal que aplica y ejecuta lo teórico, donde se den procesos de reflexión sobre la propia práctica de enseñanza que responda al contexto. (Latorre 2003):

La enseñanza debe entenderse como una introspección y análisis de la práctica, el impacto de esta concepción no solo en los resultados observables de aprendizaje de los estudiantes, sino también en el crecimiento profesional, es por esto, que la metodología utilizada tiene su enfoque en la investigación acción educativa.

En este marco las prácticas de enseñanza tienen en cuenta las acciones de planeación, las acciones de implementación y las acciones de evaluación de los aprendizajes. Uno de los elementos que se tendrán en cuenta para abordar el contexto de esta investigación es la comprensión de la definición de currículo. La ley general de educación Ley 115 de 1995 en el capítulo 2. Artículo 76 define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural (p. 17)

Stenhouse considera el currículum como un proceso de formulación de hipótesis y de resolución de problemas que deben ser probadas en la práctica¹. El currículo guía y orienta las

¹ [La Planificación \(um.es\)](http://um.es)

intenciones pedagógicas de las instituciones educativas, la concepción del currículo debe dar sentido al quehacer docente, y dar trascendencia a lo descrito en los diferentes formatos. Para abordar completamente el currículo, el contexto se desarrolla desde el análisis de concreción contextual (adaptación Maturana 2021- apuntes para asesoría y seminario) que contempla varios estadios- Macrocontexto- Mesocontexto – Microcontexto, Nano contexto y quien en su artículo “El currículo y sus niveles de concreción” amplía la definición del currículo citando a autores como Stenhouse (1975) pretende comunicar los principios de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta a la investigación e indagación y pueda implementada efectivamente a la práctica.

2.1 Macro contexto

En el macro contexto se propone en esta investigación y rescatando la concepción acerca de la importancia de la fundamentación teórica de una investigación al presentarse como una reflexión objetiva que busca transformar, comprender, valorar las teorías y actores que participan en los procesos desde roles de las estructuras sociales y educativas (Juliao 2011).

Por lo anterior para establecer y comprender el contexto en el que surge esta investigación es importante enunciar los marcos internacionales en los que se sustentan y proponen las políticas educativas en Colombia. Desde el año 2020 Colombia incorporó oficialmente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) después de estar en el proceso desde el año 2013, esto supuso para el país ratificar y realizar algunos ajustes en las políticas públicas tal como se evidencia en la política nacional de infancia y adolescencia (2018 - 2030) donde se apuesta al desarrollo económico, social, político y cultural del país en el marco de los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible); el desarrollo de las habilidades del siglo XXI apoyas también por la UNESCO y la UNICEF.

En el marco de estos referentes internacionales en relación con la primera infancia Colombia ha dispuesto algunas leyes, decretos, lineamientos que regulan la educación. En primera instancia está la Ley 115 de 1994, ley general de educación que regula el derecho a la educación y organiza el sistema educativo en los niveles de preescolar, básica primaria y media; en esta también se establece para el nivel de preescolar un grado obligatorio (transición).

Ley 1098 de 2006, la cual expide el código de Infancia y Adolescencia y establece el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, define la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, etapa que comprende de los cero a los seis años.

El decreto 1075 del 2015 expide el decreto único reglamentario del sector de educación, para el nivel del preescolar decreta que esta etapa la componen tres grados escolares en el que el tercero (transición) es obligatorio. Adicionalmente este decreto establece todos los marcos administrativos y pedagógicos para las instituciones del sector público y privado.

La ley 1804 de 2016 política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre; en el Artículo 5° define la educación inicial como un derecho de los niños menores de seis años, y para quienes su proceso educativo debe ser pedagógico intencional, permanente y estructurado para formar capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor primordial en dicho proceso. Y que es función del Ministerio de Educación Nacional la formulación, implementación, definición de políticas, planes, programas y proyectos para el reconocimiento de la educación inicial como derecho en la primera infancia.

Decreto 1411 de 2022 Establece que el proceso educativo y pedagógico del nivel de preescolar deber ser un proceso intencional, permanente y estructurado que desarrolle las

capacidades y habilidades basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio también conocidas como actividades rectoras, estas posibilitan el desarrollo de los aprendizajes Además de mencionar como principios generales de la educación inicial la universalidad, equidad, complementariedad, corresponsabilidad, intersectorialidad, e inclusión.

Los lineamientos curriculares orientan las pautas generales del currículo, el Ministerio de educación los define como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que apoyan el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En esta investigación los lineamientos curriculares serán también un referente en el problema a investigar.

2.2 Meso contexto

Según Maturana (2021), en este nivel de concreción aterrizado al currículo toma como punto de referencia el Macrocontexto con el propósito de promover la autonomía de cada institución considerando de forma protagónica el contexto sociocultural propio de la institución educativa.

El Colegio Mano Amiga Zipaquirá se encuentra ubicado en la vereda Barandillas sector La Mariela del Municipio de Zipaquirá en un terreno aproximadamente de 30.000 metros cuadrados, en un área rural. El nivel socioeconómico de las familias del colegio oscila entre los estratos 1 a 3; un grupo de aproximadamente 20 estudiantes tienen una beca completa que cubre la anualidad de sus estudios.

El colegio lleva doce años prestando el servicio educativo, hace parte de la red de centros educativos del movimiento católico Regnum Christi y en la actualidad se encuentran matriculados 365 estudiantes desde grado prejardín hasta grado undécimo, hay un grupo por cada

grado, con un aproximado de 20 a 40 estudiantes; y para el año 2024 se tendrá la primera promoción de bachillerato.

Figura 2

Zona de recreación preescolar



Nota. La figura muestra la zona de esparcimiento y parque de la sección del preescolar en el Colegio. Fuente: página web Colegio Mano Amiga Zipaquirá <https://www.colegiomanoamiga.edu.co/fotos.php#>

Tiene como misión formar integralmente a niños y jóvenes, transformándolos en líderes de acción positiva, capaces de promover cambios en función de mejorar la calidad de vida de ellos y de su entorno.

El colegio forma parte de una red de colegios cuyo modelo pedagógico responde de forma reflexiva a las preguntas esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo como fundamento el modelo educativo. El modelo pedagógico busca responder a las siguientes preguntas:

¿Para qué se educa? Para formar personas integrales que es nuestra misión.

¿Qué desarrolla y que enseña? Desarrolla competencias, habilidades, valores que respondan a los propósitos formativos.

¿Quién educa? Son los docentes quienes tienen esta responsabilidad de manera directa, en este punto se tienen en cuenta toda la comunidad educativa que hace parte del proceso de aprendizaje y enseñanza y que son agentes de este.

¿Cuándo se educa? Se educa en todo momento, todo el entorno y ambientes que rodean al estudiante son un medio para la intervención formativa.

¿Cómo se educa? Dentro de esta pregunta se da el contexto de la metodología de aprendizaje que tiene en cuenta la edad, madurez y la personalización del aprendizaje donde se conoce al estudiante en todas sus dimensiones; cabe en esta los enfoques disciplinares, por ejemplo, el enfoque STEM y el trabajo de las metodologías CAR, cooperativas, activas y reflexivas.

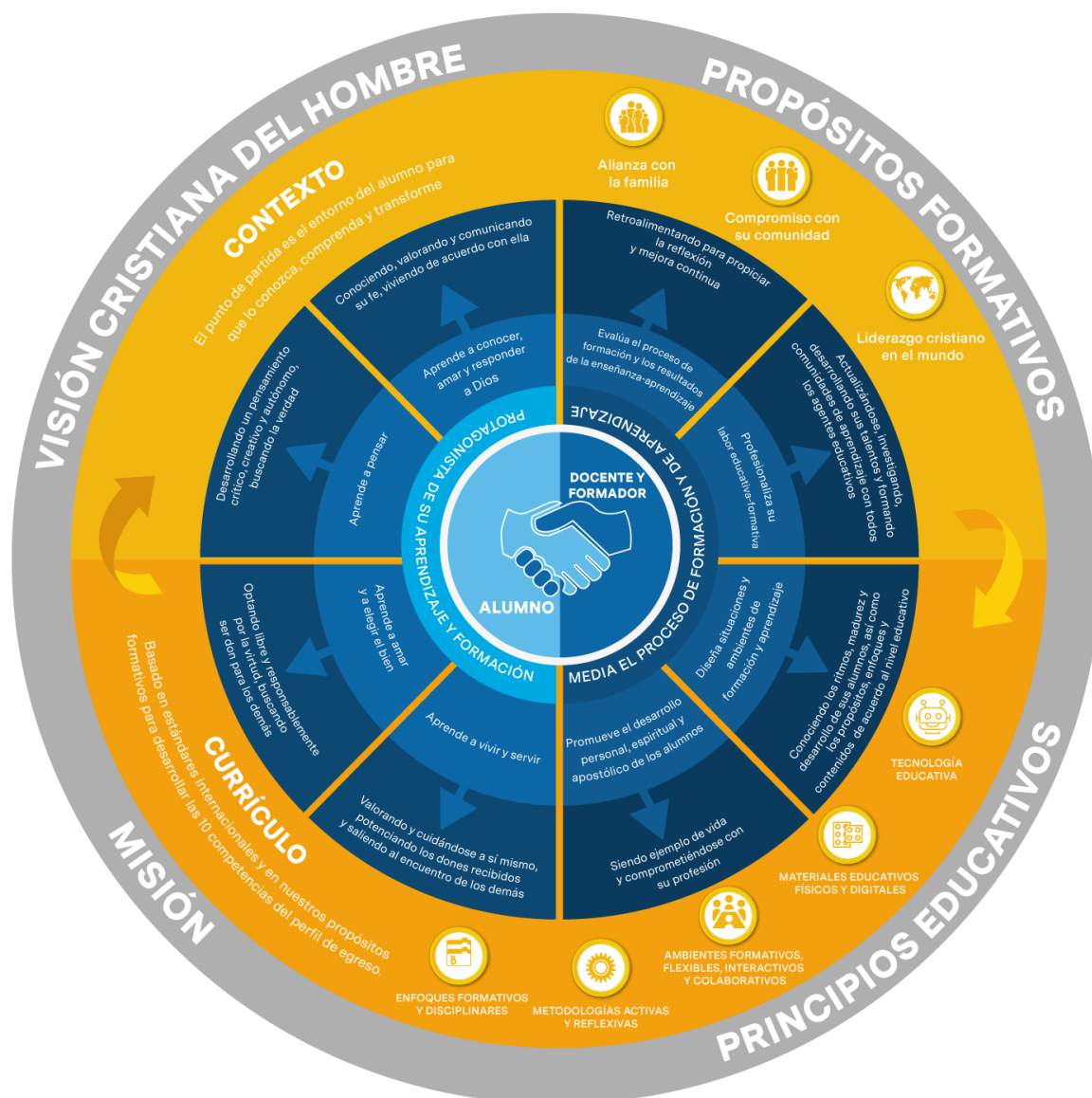
¿Con qué se educa? En este aspecto se tienen en cuenta los recursos físicos, la infraestructura, la adecuación del entorno, recursos humanos y digitales que propicien el aprendizaje.

¿Qué, cuándo, cómo y para qué se evalúa? El modelo pedagógico busca evaluar el desempeño basado en el perfil de egreso, en los momentos de evaluación diagnóstica, la evaluación continua y la evaluación final. Donde se deben tener en cuenta datos cualitativos, cuantitativos y las etapas del desarrollo de los estudiantes.

En la siguiente figura se describe el modelo pedagógico, un círculo donde se considera cómo núcleo a los estudiantes y al docente como agente formador enmarcados en un color azul que hace referencia al modelo curricular, construido a partir del modelo pedagógico (color naranja) y este a su vez del educativo (color gris).

Figura 3

Modelo Pedagógico Semper Altius



Nota. La figura muestra la gráfica del modelo pedagógico de la Red de colegios Semper Altius. Fuente: Red de Colegios Semper Altius.

El modelo pedagógico comprende los siguientes elementos que constituyen y soportan su ejecución:

Enfoques disciplinares: Determinan la manera en cómo se abordará la enseñanza teniendo en cuenta la selección de material, recursos, seguimiento, retroalimentación y evaluación en la enseñanza - aprendizaje.

Metodologías activas: Estas se eligen de forma intencional, según las competencias, aprendizaje esperados e indicadores de logro de acuerdo con las características del alumno, grupo y contexto.

Ambientes de aprendizaje: Se entiende por estos a los espacios dispuesto para el proceso de enseñanza, los cuales deben ser flexibles e interactivos y deben promover el trabajo colaborativo. Actualmente se ha venido trabajando en la vinculación del enfoque STEM en varios colegios de la RCSA.

Tecnología educativa: Esta favorece la investigación y se promueve en los alumnos que sean ciudadanos digitales responsables capaces dar soluciones en la creación de contenidos a través del desarrollo del pensamiento crítico.

El modelo curricular se refiere al proceso de planificación y visualiza la teoría de cada elemento formativo y académico, y las interrelaciones entre esos elementos, mediante una representación que ofrece una visión general del currículo (Bolaños y Molina, citados en Ferrada y Oliva, 2006). De acuerdo con esta definición en los colegios de RCSA en el modelo curricular establece las expectativas de lo que se enseñará y lo que los alumnos aprenderán durante su trayecto escolar.

El colegio cuenta con un documento llamado Prácticum, que recoge los aspectos prácticos y presta atención a los lineamientos, estándares propuestos por el Ministerio de Educación nacional. Existen tres grandes áreas curriculares:

Área I Conocimiento de sí mismo y formación para la convivencia y el liderazgo

Área II Ciencias de la vida y el entorno

Área III Comunicación, razonamiento y sensibilidad artística

En estas áreas curriculares están enmarcadas unas competencias asociadas al plan de estudios, éstas a su vez se organizan en varios dominios y de allí la definición de aprendizajes esperados e indicadores de logro. El siguiente grafico muestra la definición curricular:

Figura 4

Organización curricular



Nota. La figura muestra la organización curricular en la que se proponen los prácticum para cada asignatura. Fuente: Elaboración propia

Esta organización curricular reposa en un documento llamado Practicum, la Red de Colegios Semper Altius define el prácticum como una condición pensada y diseñada para aprender en un contexto cercano, los estudiantes aprenden haciendo. En el modelo curricular del colegio hay un prácticum para cada asignatura y niveles de la educación (preescolar, primaria y bachillerato), estos son una guía y también el instrumento que el docente tiene para la planeación

anual y por periodo que se realiza para cada asignatura, tienen la finalidad de orientar la labor educativa.

Los prácticum están organizados de la siguiente manera:

Presentación general: En este espacio hace una introducción al prácticum, las expectativas que propone la red de colegios. Allí se exponen los tiempos, número de sesiones semanales por grado, los ámbitos y estándares.

Apoyo al docente: Busca orientar la labor educativa por medio de preguntas didácticas, recomendaciones relacionadas con la sugerencia de recursos, materiales y ambientes de aprendizaje.

Propuesta curricular: Presenta una tabla de saberes divididos en componentes conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser); los estándares; aprendizajes esperados que son los resultados que se espera de los estudiantes y los indicadores que son evidencias concretas del desarrollo de los aprendizajes esperados y que se realizan mediante las actividades que tocan al estudiante en el aula de clase y allí se evalúan los procesos de aprendizaje.

Glosario y bibliografía: Describe los términos empleados en el documento.

Para la realización de planeación, los docentes deben tener en cuenta los dominios, los aprendizajes esperados y los indicadores que planea trabajar durante las 40 semanas en el anual y las ocho o diez semanas en la planeación trimestral (de acuerdo con el calendario). A continuación, se presenta el formato de un prácticum de primera lengua:

Figura 5

Formato prácticum Red de Colegios Semper Altius

LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL		PRÁCTICUM: PRIMERA LENGUA
Semántico A1.E1. Responde asertivamente de forma oral para demostrar que comprendió las ideas y mensajes que le fueron enviados mostrando una actitud de escucha.		
Bambolino 2	Bambolino 3	Kinder 1
1. Utilizará un vocabulario de 5 palabras con el fin de interactuar con los demás a partir de lo que escucha. 1.1 Intenta usar el vocabulario que conoce balbuceando partes o palabras completas. 1.2 Usa palabras aisladas para expresar necesidades completas: "leche" (refiriéndose a que tiene hambre).	1. Utilizará un vocabulario enriquecido (40 a 50 palabras) con significado para interactuar con los demás a partir de lo que escucha. 1.1 Utiliza frases compuestas por dos palabras. 1.2 Combina mínimo dos palabras para expresar sus ideas, por ejemplo: "mío, mamá" (es mi mamá).	1. Utilizará vocabulario que conoce para expresarse oralmente con el fin de interactuar con los demás a partir de lo que escucha. 1.1 Utiliza frases bien construidas de al menos seis palabras. 1.2 Usa oraciones cortas pero completas para expresar sus ideas.
Kinder 2	Kinder 3	
1. Utilizará vocabulario sencillo que le permita expresarse de forma clara con el fin de interactuar con los demás a partir de lo que escucha. 1.1 Expone oralmente sus puntos de vista con frases estructuradas (sujeto y predicado). 1.2 Se expresa de manera diferente cuando se dirige a un adulto que cuando se dirige a otros niños.	1. Utilizará vocabulario adecuado que le permita crear mensajes claros y comprensibles con el fin de interactuar con los demás a partir de lo que escucha. 1.1 Expone oralmente sus puntos de vista con oraciones bien estructuradas (sustantivo, verbo y complementos) para expresar lo que quiere. 1.2 Participa en diálogos bien estructurados (sujeto y predicado), tomando turnos de manera oportuna adecuando el contenido según los oyentes.	

Nota. La figura muestra la organización curricular en la que se proponen los prácticums para cada asignatura. Fuente: Red de Colegios Semper Altius

Las áreas curriculares mencionadas anteriormente, se abordan de la siguiente manera en la sección del preescolar y en línea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el programa curricular de la red de colegios Semper Altius:

Área curricular I: Conocimiento de sí mismo y formación para la convivencia y el liderazgo. Esta área curricular tiene como objetivo desarrollar la dimensión socio afectiva, ética, espiritual y corporal de los estudiantes.

Área curricular II: Ciencias de la vida y el entorno. Esta área curricular tiene como objetivo desarrollar desde una perspectiva de comunidad e individual la dimensión corporal, comunicativa, cognitiva.

Área curricular III: Comunicación, razonamiento y sensibilidad artística. Esta área curricular tiene como objetivo desarrollar la dimensión cognitiva, comunicativa y estética de los estudiantes.

La tabla número uno muestra la intensidad horaria semanal por área curricular para los grados prejardín y jardín y la tabla número 2 la intensidad y asignación para el grado transición (la diferencia se encuentra en que en este grado se empieza a abordar la enseñanza de la segunda lengua).

Tabla 1

Intensidad horaria semanal por área curricular prejardín y jardín

Área curricular	Asignaturas / dimensiones incluidas dentro del área	Intensidad horaria semanal
Área curricular I: Conocimiento de sí mismo y formación para la convivencia y el liderazgo.	Formación católica Formación humana Desarrollo motor	7
Área curricular II: Ciencias de la vida y el entorno.	Ciencias	2
Área curricular III: Comunicación, razonamiento y sensibilidad artística.	Español Hora del cuento Fonomúsica Motricidad fina Matemáticas	16

Nota. Información tomada del Sistema de evaluación institucional Colegio Mano Amiga Zipaquirá (2023)

Tabla 2*Intensidad horaria semanal por área curricular transición*

Área curricular	Asignaturas / dimensiones incluidas dentro del área	Intensidad horaria semanal
Área curricular I: Conocimiento de sí mismo y formación para la convivencia y el liderazgo.	Formación católica Formación humana Desarrollo motor	7
Área curricular II: Ciencias de la vida y el entorno.	Ciencias	2
Área curricular III: Comunicación, razonamiento y sensibilidad artística.	Español Inglés Fonomúsica Grafomotricidad Matemáticas	16

Nota. Información tomada del Sistema de evaluación institucional Colegio Mano Amiga Zipaquirá (2023)

Por lo anterior es importante concretar el contexto a la descripción de los actores educativos involucrados en las edades de la primera infancia del colegio.

En total en la sección del preescolar el colegio cuenta con un docente titular para cada grado y quienes tienen como asignación académica la enseñanza del español, matemáticas, motricidad fina, ciencias y formación humana; un docente que trabaja el desarrollo motor grueso es estas edades, una docente que se encarga de la enseñanza de la formación católica y un docente que desde la especialidad musical trabaja las habilidades fonoaudiológicas en los estudiantes. En total son seis docentes quienes forman a los estudiantes de la primera infancia, las características de los docentes son las siguientes:

Prejardín: La docente tiene un pregrado en educación infantil, lleva aproximadamente dos años y tiene 24 años.

Jardín: La docente tiene un pregrado y es especialista en educación y orientación familiar, lleva aproximadamente 9 años en la institución.

Transición: La docente tiene un pregrado en educación infantil, lleva aproximadamente 4 años.

El docente de educación física es licenciado en ciencias del deporte, lleva once meses en la institución. La docente de formación católica es normalista superior y lleva 11 meses en la institución. El docente de música lleva cinco años en la institución, es empírico y no tiene un título universitario.

En el nivel de preescolar hay 77 estudiantes; 16 en el prejardín, 31 en el jardín y 30 en el grado transición, las edades oscilan entre los tres y los seis años, considerando la edad que propone el ministerio de educación para cada nivel educativo.

2.3 Micro contexto

El micro contexto aborda el tercer nivel de concreción curricular donde se mencionan aspectos de la planeación curricular, que permite organizar y considerar la guía y el marco de desarrollo pedagógico es en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Según Erazo (2001) uno de los retos que tiene el docente actualmente, es que la planificación curricular es una de las actividades de las que se tiene menor experiencia y debido a las tradiciones, puede llegar a contemplarse como un trámite administrativo que requiere mucho tiempo, con el que generalmente no se cuenta.

Es en esta concepción de Erazo se busca definir y contextualizar el nivel de concretización del currículo. En el proceso de planeación en la sección de preescolar se proponen

dos momentos de planeación; el primero es la planeación anual, los docentes considerando la propuesta del prácticum, el contexto de los estudiantes y del grupo; proponen los aprendizajes esperados que abordará todo el año y que responde a la intensidad horaria según corresponda; otro momento es la planeación por periodos académicos, en esta se revisa el avance de los aprendizajes esperados y se propone la evaluación de estos. Estas planeaciones por periodo se van calibrando de acuerdo con el progreso y avance de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación, en el nivel de preescolar la evaluación es cualitativa y está enmarcada en una evaluación diagnóstica que se realiza iniciando el año, se propone también evaluación continua y por aprendizaje esperado. Las valoraciones que se utilizan son: desempeño inicial, desempeño en proceso, desempeño logrado, desempeño logrado con excelencia.

Este año el colegio ganó una propuesta para que, con ayuda de una empresa externa, se implemente la educación con enfoque STEM en la primera infancia; este trabajo con proyectos y la metodología de aprendizaje basado en proyectos se empezó a dar a conocer a los docentes.

De acuerdo con lo observado en el ciclo escolar 2023 y hasta la fecha los estudiantes han presentado las siguientes características en cada uno de los grados:

Prejardín: es un grupo en el cuál un 60% de los estudiantes presentan dificultades de articulación del lenguaje y los estudiantes están vinculados en un grupo de apoyo de articulación y pronunciación que apoya la fonoaudióloga. Y dos estudiantes en el grupo de lenguaje y pensamiento debido a que por su contexto se evidencia que necesitan reforzar vocabulario y los procesos cognitivos.

Jardín: Es un grupo con más estudiantes, en cuanto a la organización del ambiente, el salón se nota descuidado, se debe trabajar rutinas de normalización y silencio constantemente. Un alto número de estudiantes están en grupos de apoyo

Transición: Es un grupo de 30 estudiantes y hay cinco estudiantes en grupos de apoyo de lenguaje y pensamiento y procesos cognitivos, debido a que se evidencian dificultades en sus avances y desarrollo de los aprendizajes.

2.4 Nano contexto

En este nivel del contexto se pretende precisar y tocar directamente a los estudiantes de cara a los ajustes que, de lo anteriormente descrito, se requiera de unos ajustes y de trabajar con un currículo flexible. El Ministerio de Educación Nacional define los modelos de educación flexibles como propuestas que facilitan la atención a poblaciones diversas y en condición vulnerable y que por ello pueden tener dificultades para acceder a la educación. Estos modelos flexibles deben ser didácticos, coherentes y que responda a las necesidades individuales de la persona.

Teniendo en cuenta esta definición para descender a la situación del aula en un nivel del nano del currículo, es necesario entender al estudiante como un sujeto de aprendizaje y atender a las necesidades particulares de cada uno considerando así la inclusión y la personalización del aprendizaje.

En el colegio las edades comprendidas en la primera infancia se han implementado estrategias en los grados de prejardín, jardín y transición, revisando las necesidades de los estudiantes, se definen grupos de apoyo que son trabajados desde el área de psicopedagogía y con el apoyo de la fonoaudióloga.

La definición de estos grupos surge de las observaciones de las docentes en el aula que identifican necesidades puntuales de sus estudiantes; estas son verificadas y valoradas desde el área de psicopedagogía. Actualmente para los grados de la primera infancia se trabajan los

siguientes grupos de apoyo: Articulación, pronunciación y lenguaje, lenguaje y pensamiento, procesos cognitivos de aprendizaje ([ver evidencia](#))

Capítulo tres: Planteamiento del Problema

3.1 Descripción del problema

En este capítulo se describirá el problema de investigación teniendo en cuenta el contexto descrito anteriormente.

En el ejercicio de la labor docente y considerando que el profesor desde su rol es protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, es importante que en el mejoramiento continuo personal y profesional del docente, se trabaje en las prácticas de enseñanza que implementan y reflexionar sobre ellas, en el marco de las acciones constitutivas que soportan estas prácticas reflexivas tales como la planeación, implementación y evaluación. Es importante que desde esta perspectiva el profesor reflexione sobre su práctica de enseñanza para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en los cuales se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

Planeación: La planeación es fundamental en el proceso de la práctica de enseñanza ya que en esta se documentan las intenciones pedagógicas y curriculares. Desde este proceso en la redacción y propuesta de planeación, deben analizarse los formatos debido a que pueden ser poco legibles y pueden requerir adaptación; sería pertinente resignificarla. Es importante tener en cuenta no solo la propuesta del currículo del colegio, sino la trazabilidad con los referentes curriculares del ministerio de educación.

Adicionalmente se realiza una planeación anual y por periodo, por tanto, la secuencia didáctica en la planeación en momentos más frecuentes no es tan organizada, no describe uso de recursos de vanguardia que logren optimizar el aprendizaje de los estudiantes; se hace poco énfasis en utilizar las metodologías cooperativas activas y reflexivas que promueve el modelo pedagógico de la institución ([ver evidencia](#)).

La planeación se ha vuelto un entregable, puede estar poco contextualizada debido a que no se consideran completamente las necesidades, interés y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se debe fortalecer en la planeación la intencionalidad pedagógica relacionada con la interdisciplinaridad en las asignaturas que promuevan la investigación y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Implementación: Además de la planeación y su puesta documental es importante la ejecución y materialización de esta en el aula. En este aspecto es importante fortalecer e incorporar estrategias tales como las actividades rectoras que desarrollan las dimensiones del niño en cuanto a la exploración del medio, las artes y la literatura; se evidencia que es necesario hacer una reflexión sobre ellas en cuanto a que los estudiantes de la primera infancia pueden permanecer bastante tiempo sentados, algunas veces en un ambiente recargado con demasiada información, se hace necesario dar mayor protagonismo a los estudiantes y a la ejecución de diferentes actividades que promuevan el asombro y motivación necesarias en el aprendizaje y de acuerdo a su edad.

También es importante que en estas primeras edades se vea el aprendizaje y que se proponga a los estudiantes interconecten con el mundo real y con su entorno, para que estos aprendizajes sean profundos y que sus dimensiones se relacionen con su entorno y contextos.

Pocas veces se observan lúdicas, es importante implementar que los docentes de la educación inicial empleen estrategias en la definición de la secuencia didáctica que llevan a sus clases, también de los recursos disponibles en el aula y en otros ambientes del colegio.

Evaluación: Un último paso es la evaluación, en este aspecto puede haber escasa comprensión de las diferentes formas de evaluar y los diversos tipos de evaluación. A pesar de que en los fundamentos curriculares se describen algunos tipos de evaluación como la diagnóstica, la continua y la formativa, tanto en la planeación como en la implementación estas son poco visibles. Otro aspecto importante para considerar es la evaluación de los docentes de la primera infancia, la verificación objetiva del alcance y desarrollo de los aprendizajes, la retroalimentación en doble vía profesor estudiante, por lo que este conocimiento se podría enriquecer. Por otro lado, se ha evidenciado que, no hay claridad en la evaluación cualitativa que se realiza en estas edades según el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación).

Además de lo descrito en el párrafo anterior en este contexto puede surgir la falta de motivación y capacidad de asombro de los estudiantes; reprocesos constantes o estancamientos en el avance de los metas de aprendizaje propuestos, diferencias dentro de los mismos grupos en cuanto a las capacidades que se desarrollan. En consecuencia, se puede presentar una baja en la calidad académica del Colegio, descontento de los padres, puede repercutir en un menor índice de admisiones y de ingresos y también en desvincular el proceso de la misión del colegio.

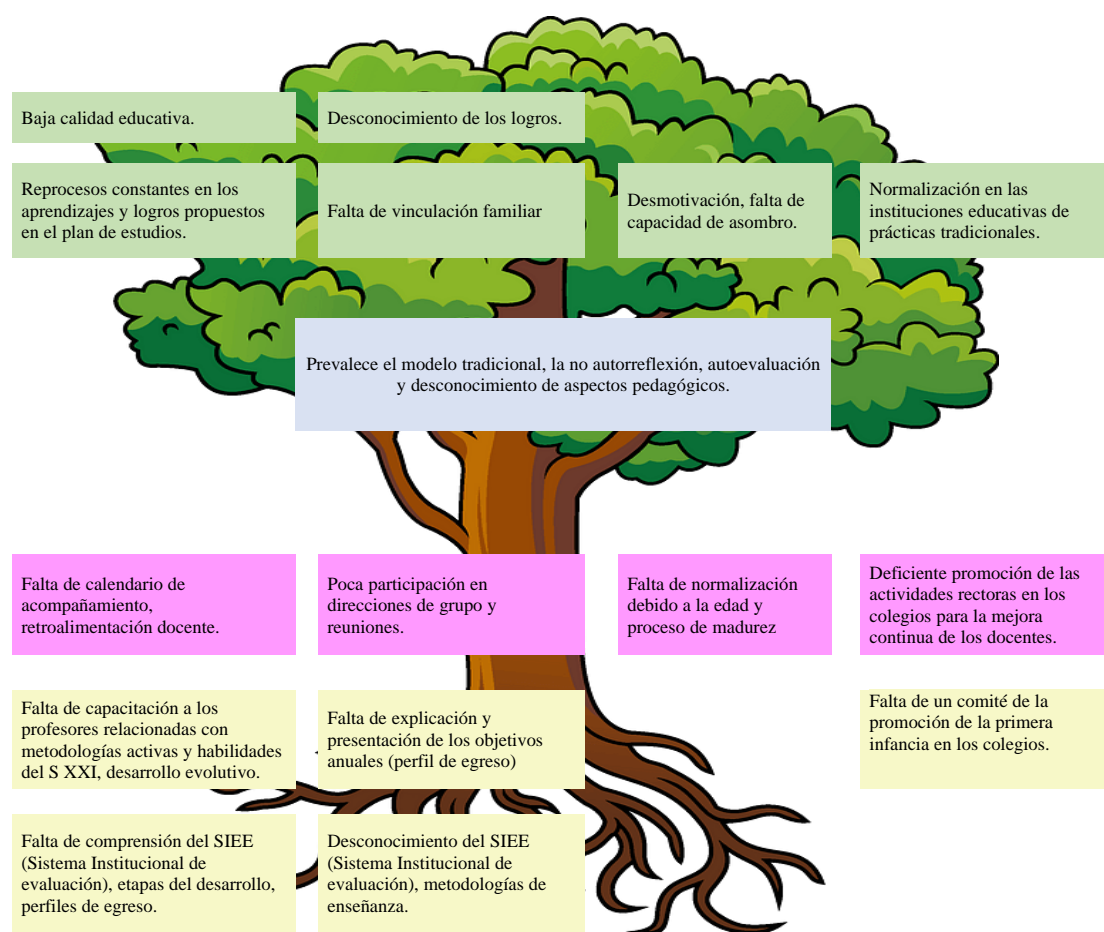
3.2 Elementos del problema

Se podría focalizar el problema central de acuerdo con la contextualización descrita y como se observa en el árbol de problemas de la imagen, el problema central se focaliza en que prevalece el modelo tradicional, la no autorreflexión, autoevaluación y desconocimiento de aspectos pedagógicos. Se debe repensar la implementación de estrategias y didácticas que

motiven a los estudiantes en esta etapa de la primera infancia, rescatar el asombro de los niños y motivar a los estudiantes con el aprendizaje, ya que esto repercutirá significativamente en su vida escolar.

Figura 6

Árbol de problemas



Nota: Representación gráfica del árbol de problemas realizado para la construcción del planteamiento del problema. Fuente: Elaboración propia.

3.3 Pregunta de investigación

¿De qué manera analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de los profesores de primera infancia para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Capítulo Cuatro: Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general

Analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de cinco profesores de primera infancia a partir de la reflexión mediada para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las características de la práctica de enseñanza de cinco profesores de primera infancia para comprender sus concepciones, desarrollo de las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes) y así proponer acciones de mejoramiento.
2. Elaborar una propuesta pedagógica que, apoyada en el desarrollo de ciclos de reflexión, facilite el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los profesores y el impacto en el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de primera infancia,
3. Evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre el proceso de resignificación y transformación de la práctica de enseñanza de los profesores junto con el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de primera infancia.

4.3 Justificación

El planteamiento descrito permite considerar el impacto de la posible inexistencia de la práctica reflexiva, tal como lo exponen Agreda y Pérez (2020) en su investigación donde

describen que los docentes que no reflexionan sobre su práctica y por tanto no hay una intencionalidad pedagógica en sus planeaciones y acciones pedagógicas producen un nivel bajo de aprendizajes profundos en los estudiantes. Esto puede significar una de las consecuencias de no resignificar las prácticas de enseñanza de los docentes mediante una práctica reflexiva, que permita a los profesores fortalecer la apropiación y autonomía en su quehacer educativo reconociendo su importancia como agentes primordiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que tengan en cuenta las necesidades, inquietudes e intereses de los estudiantes de la educación inicial donde se asientan las bases pedagógicas y saberes necesarios para los años siguientes.

La metodología que se utilizará para estudiar las posibles soluciones a este problema planteado es la investigación acción en torno a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de los profesores se propone el modelo de práctica reflexiva mediada que facilite la resignificación de las prácticas de los cinco profesores de educación inicial y fortalezcan de los aprendizajes en los estudiantes de estas edades. En este modelo Cerecero (2018) plantea la incorporación de tres elementos importantes:

1. La mediación de un tutor como acompañamiento del profesional que lleva a cabo el proceso reflexivo.
2. La búsqueda del autoconocimiento del profesional, su práctica y su contexto.
3. La transformación real y aprehensiva del profesional en su acción.

El modelo consta de tres fases, cada una con tres ciclos: Fase 1. (“Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada”) Conocimiento; Fase 2. Significación; Fase 3. Resignificación. Se ampliarán estas fases en el apartado de marco teórico, ya que sustentan el devenir de esta investigación.

Capítulo cinco: Marco teórico

En esta investigación y de acuerdo con el planteamiento del problema descrito anteriormente es importante dirigirnos a los referentes teóricos que nos brinden la hoja de ruta que requiere la investigación para argumentar y soportarla. Es importante fijar las bases teóricas y conceptuales teniendo en cuenta la conceptualización, posturas teóricas e investigaciones que han surgido y están relacionadas con las prácticas reflexivas y que se relación directamente con el significado de pedagogía que etimológicamente, deriva del griego “Paidós” que significa niño y “agein” que significa guiar, conducir. Esta definición concibe un marco global de cómo se presenta la pedagogía, sin embargo; es importante esta concepción que se tiene de pedagogía y la concepción que tienen los profesores sobre esta. Para Lucio A (1989) señala que la pedagogía existe cuando se reflexiona sobre lo que es educación y el saber pedagógico; en consecuencia, para el profesor es importante la claridad de estos conceptos y su aplicabilidad, sin la pedagogía no se puede entender la práctica de enseñanza y por tanto la práctica reflexiva.

En este marco se tendrán en cuenta conceptos de práctica, reflexión, pedagogía, enseñanza, aprendizaje.

5.1 Resignificación de las prácticas de enseñanza.

Para Peña, A. citando a la RAE (2014) La palabra resignificar el prefijo ‘re-’ significa: “repetición” en sentido de reconstruir. "Por otra parte, ‘significación’ se define: “importancia en cualquier orden”." (“resignificación pedagógica: reinención de la educación”) Por tanto, la resignificación podría entenderse como un proceso de dar una mirada hacia atrás para definir aspectos de mejora y dar un nuevo sentido a lo realizado.

Para comprender este proceso de resignificación, es pertinente reconocer que estos procesos de transformación y resignificación se definen en lo contenido y como se ejecuta ese

contenido, es en esta interacción de procesos y asimilación que se genera la transformación estructurando gradualmente la estructura cognoscitiva. (Piaget 1969).

Alejandro Romero A, (pg. 16-17) describe en su libro “Los retos de la educación del siglo XXI” sobre la transformación de las instituciones educativas, que esta transformación requiere de que sean tenidas en cuenta diferentes variables, una de ellas es la resignificación de la labor docente, esta no consiste en tener siempre buenas ideas o poner en práctica nuevas técnicas, sino que se trata de que tanto profesores como directivos reconozcan ser actores claves en ese proceso de transformación y como se asumen estos roles. Comenta sobre la actitud del docente, orientada a identificar lo que sucede en el aula, en la que no se trata de repetir estrategias o metodologías perduradas por muchos años ni de eliminarlas, sobre ellas se debe procurar reflexionar sobre el valor pedagógico de estas, esto significa resignificarlas.

Concretamente en esta definición de resignificación Alejandro Romero A, (pg. 17 - 18) donde propone que en el rol del profesor este con su saber, hacer y ser, acompaña al estudiante a generar aprendizajes para la vida, que le permitan responder a las necesidades de su entorno, por ello el profesor contribuye a la transformación y realización. Por consiguiente, es importante la concepción que el docente tiene sobre sí mismo, lo que conoce de él tanto en conocimientos, como en su forma de relacionarse con los demás, puntualmente con los estudiantes y como desde esas concepciones puede transformar significativamente a sus estudiantes.

Antecedentes investigativos

Internacional

Raphael, P., Paiva, C., Carmona, F., & Reyes-Ruiz, L. (2023). Una educación para la vida: resignificación citando a Becker (2011), menciona que el proceso de resignificación requiere un cambio de pensamiento, de hacer las cosas, relacionado directamente con la

educación y como se ha hecho en el tiempo, por ejemplo, la permanencia de pedagogías tradicionales; esta resignificación apunta a un cambio en esta pedagogía para darle protagonismo al estudiante, para que aprenda de manera activa, investigativa y creativa, dando lugar al profesor de mediador y guía en el proceso.

Nacional

La resignificación pedagógica es relevante para la educación y para Segura (2012) la resignificación permite que el profesor pueda reflexionar sobre su práctica, lograr una introspección y poder observar e identificar los problemas u oportunidades de mejora en el aula de clase y con los estudiantes involucrados directamente con él y en su labor. Así sobre esta realidad pueda innovar, buscar soluciones coherentes con la realidad y el contexto con el propósito de mejorar su práctica y así contribuir a una educación pertinente y contextualizada.

Por otro lado, Peña, A. (2019) referenciando a Massé y Juárez (2015) quienes aportan significativamente con el contexto en el que surge la resignificación, la cual surge de la urgencia de llamar a la reflexión a los docentes para que, en su práctica educativa, y teniendo conciencia de su misión sean capaces de un sentido de autoformación y a través de ella la resignificación e intención pedagógica de su quehacer, pero también hacer más motivante y agradable su labor.

Este aporte confirma que la resignificación va más allá de formación teórica en metodologías de vanguardia, sino de un deseo de buscar el crecimiento personal y profesional, es también un acto de humildad poder llegar a reconocer las acciones en las que se puede estar errado y reconocer que se necesita de un cambio, de autoformación, de privilegiar la educación y el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes y que esa satisfacción del deber cumpliendo sea un factor motivante para seguir creciendo.

En este proceso de resignificación se deben contemplar también otros escenarios de reflexión. De las cuales se proponen las siguientes: la resignificación curricular, la didáctica. (Peña, A. B. 2019).

Resignificación curricular: Comprendiendo el currículo como la ruta que se traza para llevar al estudiante a alcanzar un propósito y que también a pesar de las acciones para reflexionar sobre este concepto, en estas prácticas han dado como resultado que el problema no está sobre la esencia del currículo, sino que los profesores desconocen el currículo, esto produce falta de claridad en las actividades y ejecuciones de estas. (Peña, A. 2019). Por eso es importante que se produzca una apropiación del currículo, la interiorización y significado que cada profesor da para hacerlo propio, pero requiere conocimientos pedagógicos, conocimiento del contexto, también de ciertas competencias de liderazgo, iniciativa, flexibilidad y creatividad.

Resignificación didáctica: En el campo de la didáctica lo que se investiga es la enseñanza (Garrido, 2013) el profesor es quien sabe lo que enseña, investiga y conoce los diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje y es mediador en la promoción y adecuación de entornos y acciones propias para que se dé el aprendizaje. Lo importante a investigar es que los estudiantes logren aprender, no solo avanzar en el plan de estudios, sino que permite dar un sentido a lo que aprende, logrando así la motivación por aprender tan importante en todas las edades y con sentido especial en la primera infancia, donde se construyen los cimientos de la educación que vendrá.

Por otro lado, en la investigación de Peña, A. (2019) es importante sistematizar experiencias educativas de los docentes diariamente planteando preguntas sobre las actividades propuestas, sobre si son adecuadas al contexto de los estudiantes, y al desarrollo de la educación actual y los retos que supone.

Regional

Finalmente es importante el aporte de la investigación de Martínez, J (2018) titulada *Resignificación de la Memoria Semántica en el Desarrollo Del Proceso De Argumentación Filosófica En Estudiantes De La Media De La Institución Educativa San Josemaría Escrivá De Balaguer*. Cuyo objetivo fue el de explorar la resignificación de significados de la memoria semántica relacionadas con el proceso lector y escrito de estudiantes de décimo y undécimo.

Martinez, J. (2018) sustenta que la resignificación busca la posibilidad de cimentar nuevos conocimientos y prácticas para llevar al aprendizaje y trascenderlo al impacto que tiene este en la transformación social. Tiene en cuenta las acciones pedagógicas en ambientes de aprendizajes significativos es producto de esta resignificación, menciona la importante de la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas. La metodología propuesta en esta investigación es la cualitativa, que permite que, en diferentes contextos donde se implemente dirija asertivamente los procesos de resignificación que concluyó con la mejora del nivel argumentativo de los estudiantes, mediante la resolución de problemas, de compartir experiencias y el trabajo colaborativo y cooperativo.

5.2 Práctica de enseñanza

Según la real academia española la palabra práctica significa Ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado. Viene del griego praktikos formado de (praks, como en praxis y pragma) del verbo (prasso= yo hago hasta acabar) y el sufijo (-tiko, relacionado a). Se entiende por esta definición que la práctica es una actividad, una acción dirigida a ejecutar un aprendizaje. Para entender el rol del profesor en esta práctica es necesario comprender la relevancia de su rol en la práctica pedagógica o concretamente práctica de enseñanza. Enseñar en el grupo de sinónimos que utilizamos en español: educar, instruir, formar, guardan la idea de

brindarle algo a otro que no lo posee. 'Enseñar' viene de insignare, literalmente 'colocar un signo', 'colocar un ejemplo'. (“351 es educar.doc) - Terras”)

Steiman, J (2020) en el libro *Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva* hace referencia la enseñanza *como una intervención social* (Camilloni, 1996; Davidini, 2008; Edlstein, 2011; entre otros) esta concepción vincula como agentes sociales al docente y estudiante, su relación y transferencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por tanto de transmisión cultural (Davini, 2008). Debe ser contextualizada de acuerdo con como la interpretan y determinan estos agentes sociales y suponen que se dé una medición pedagógica en donde el docente es solo el que enseña, sino que se convierte en mediador entre las intenciones educativas, los saberes que se enseñan y el contexto donde se enseña (Davini, 2015)

Antecedentes investigativos

Internacional

El aporte de Gutiérrez-Anguiano, N. N., & Chaparro Caso-López, A. A. (2020) en su investigación, tienen el propósito de definir la importancia de evaluar las prácticas de enseñanza es imprescindible y se convierte en un medio de reflexión dirigido a la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes. Es también un proceso formativo; conocer las capacidades, habilidades y prácticas de enseñanza del docente le permite a él como agente importante de este proceso, identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de su quehacer (Cabrera y Ayala, 2010; Miranda y Martínez, 2015; Ravela, 2012).

En la investigación de Gutiérrez-Anguiano, N. N., & Chaparro Caso-López, A. A. (2020) citando a Danielson (2013) en el contexto de la práctica de enseñanza contempla cuatro dominios:

Planeación: El docente describe y organiza a priori las sesiones de clase teniendo en cuenta aspectos como los saberes previos de los estudiantes, estrategias de enseñanza, actividades, recursos y modo de evaluar.

Clima del aula: En este aspecto se entienden la parte socioafectiva vinculada a los procesos de aprendizaje y a la gestión que el docente propone, uso efectivo del tiempo, manejo de la disciplina formativa.

Enseñanza: Hace referencia a la aplicación e implementación de lo descrito en la planeación y las características sujetas a esta, participación, motivación, claridad en los objetivos y metas de aprendizaje.

Responsabilidades profesionales: Este aspecto se relaciona con aspectos de reflexión de la enseñanza y aprendizaje, también de la manera de interactuar con los estudiantes, padres de familia, formación profesional, entre otras responsabilidades derivadas del rol.

Nacional

En el artículo de Alba, Atehortúa y Maturana (2021) titulado *La Práctica De Enseñanza Como Objeto Formal de Investigación Pedagógica*, describen las prácticas de enseñanza como esas acciones que los profesores llevan a cabo diariamente con el objetivo de enseñar un saber o saberes. Lucio, A (1989) propone la enseñanza como un proceso sistemático e institucional, requiere que dentro del que hacer educativo, se organice el acto instruccional, a lo que el autor concibe como sesión de clase. Previo a la organización de estas sesiones de clase, la práctica de enseñanza que desarrollan los profesores, Alba, Atehortúa y Maturana (2021) responde a las experiencias del profesor, sus conocimientos, la teoría que conoce, el dominio del currículo y los saberes pedagógicos. Estos autores citan a De Lella (1999) quien propone tipificar las prácticas de enseñanza bajo varios modelos, de los cuales en esta investigación retoma el modelo

hermenéutico – reflexivo el cual supone a la enseñanza como una actividad compleja, determinada por el entorno y contexto en el que se desarrolla, social, político, etc.

Comprendiendo este modelo y todo lo que lo permea, es importante reconocer que el profesor como actor fundamental en la práctica de enseñanza al ser esta una actividad compleja supone que realice una reflexión constante de su práctica, comprenda los contextos inmersos en esta y su respuesta proactiva y aplicada acorde a este contexto.

Dentro de la práctica de enseñanza, es importante mencionar que para hacer una buena conciencia de esta es importante mencionar algunas características (Alba, J et al. 2021):

Complejidad: La práctica de enseñanza se compone de elementos o acciones constitutivas que se abordan después, por eso requiere que se comprendan bien estos aspectos, su relación y dependencia dirigidas a mejorar los aprendizajes.

Singularidad: Las prácticas de enseñanza es singular en cuanto a la manera en que la ejerza el profesor, ya que está relacionada con la visión, formación, creencias y saberes propios de cada profesor, quien de acuerdo con su realidad emplea sus prácticas.

Dinamismo: La práctica de enseñanza es dinámica y cambiante gracias a los cambios constantes que surgen el ejercicio docente, los estudiantes no son los mismos todos los años, los profesores también están rodeados de caminos y la educación y cambios sociales y de contexto hace que la práctica de enseñanza sea dinámica.

Institucionalidad: Esta característica está relacionada con la claridad de que esta práctica se da en el contexto específico que es la institución donde se labora, la realidad y los principios y misión que tiene marca también unas pautas para reconocer que esta práctica debe responder a este contexto.

La práctica de enseñanza entendida como esas acciones dirigidas a la formación, posee en estas tres acciones constitutivas que son base en este devenir de la formación de los estudiantes y que se mencionaron al inicio de esta investigación: acciones de planeación, de implementación y evaluación del aprendizaje. Las cuales se describen a continuación:

Acciones de planeación: Para comprender como definir esta acción, se entiende por planeación la organización anticipada para prever algo, pero para ello es importante los conocimientos previos del contexto para anticipar los resultados de dicha planeación. Feldman (2010) afirma que la planeación es una programación fundamentada en tres razones, una referente a la intencionalidad de la enseñanza, la segunda las limitaciones y el manejo de estas, encaminándolas al quehacer en el aula, y la tercera relacionada con el entorno en donde se lleva a cabo la enseñanza que puede ser complejo ya que hay diferentes factores y variables relacionados a esta y que es importante tenerlos en cuenta anticipadamente. (Alba, Atehortúa y Maturana, 2021)

Acciones de implementación: En este momento de la práctica de enseñanza, el profesor ejecuta lo propuesto en la planeación, comprende y hace una lectura crítica sobre esta y sobre la respuesta de los estudiantes a estas actividades propuestas. En este momento se ve el proceso de enseñanza y es vital documentar este análisis. (Alba, Atehortúa y Maturana, 2021)

Acciones de evaluación del aprendizaje: En cuanto esta acción evaluativa se relaciona con las actividades y acciones que propone el profesor para recoger información que le permita identificar y reconocer objetivamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes; debe llevar al docente a reflexionar sobre estos resultados para revisar que las estrategias utilizadas fueron las que se deben ajustar y proponer alternativas para lograr avances en todos los estudiantes y no solo los que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje o quienes no las tienen. Esta acción

también debe documentarse varias veces para tener una visión clara del avance de los estudiantes y del insumo de reflexión para implementar y ajustar al logro de formación que se espera de los estudiantes. (Alba, Atehortúa y Maturana, 2021)

Dando continuidad a esta línea de la práctica para que surja una buena práctica de enseñanza y por su dinámica cambiante, se deben comprender acerca de las prácticas reflexivas.

5.3 Prácticas reflexivas

Para definir en que consiste la reflexión, es importante reconocer el origen de este término el cuál deriva del latín *reflectere* que significa reflejar. Citado por Nocetti y Medina, como un acto consciente que facilita el entendimiento sobre el actuar propio y el pensar (Ferrater, 1979).

John Dewey (1993) en su libro *Cómo pensamos* donde plantea algunas posturas sobre el pensamiento reflexivo el cual consiste en una cadena de pensamientos pero que en el sentido de reflexión no implica solo una continuidad de ideas sino una consecuencia o resultado de estas ideas, cada una de estas dará como resultado otras ideas. La reflexión comienza cuando las personas se cuestionan por la autenticidad de una idea, indicación y por tanto lo que constituye es el examen continuo, persistente de las creencias, las formas de conocimiento y la forma como se percibe la realidad, esta incluye la observación y sugerencias producto de esa reflexión de cuestionarse si había otra manera de hacer realizado algo y ¿cómo hubiera podido si se hubiese hecho diferente?

Por otro lado, Donald A. Schön en el libro *la formación de profesionales reflexivos* describe la importancia de la reflexión en la acción (el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo»), esto quiere decir que esta reflexión es un acto presente, esto aplicado al ámbito educativo puede permitir reorganizar lo que se está haciendo, lo que se ha propuesto en cuento a

la práctica de enseñanza y de la evaluación constante de la pertinencia de las acciones propuestas y ejecutadas.

Un aspecto importante para considerar que hay una realidad en cuanto a la reflexión, Perrenoud (2004) señala que algunos docentes no se interesan por reflexionar, se resisten a hacerlo y optan por reproducir saberes; esta situación es un reto para que el profesor sea consciente de la relevancia que tiene no solo para los estudiantes sino para sí mismo, reflexionar sobre su práctica.

Antecedentes investigativos

Internacional

Anijovich, R y Capelletti (2018) en su artículo *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones*, cuyo objetivo es analizar y problematizar las prácticas reflexivas de los profesores y que sea esta quien enlace la teoría con la práctica y la experiencia con el propósito de mejorar su ejercicio profesional y personal.

Es importante pasar de la reflexión casual a la práctica reflexiva y en este proceso tener en cuenta aspectos como los dispositivos necesarios para el diálogo, el intercambio de experiencias. Anijovich, R y Capelletti (2018) definen estos dispositivos como la manera en cómo se organizan las experiencias formativas y que permita revelar lo que no se logra ver.

—proponer preguntas asertivas, cuestionarnos a que se plantean, deben ser preguntas sin una única respuesta, sino que promuevan diversidad de respuestas e impliquen una profundidad de interpretar y evaluar criticando.

Observación es fundamental para generar la reflexión, destaca la observación entre pares y la importancia de los espacios posteriores para que se den conversaciones que lleven a

reconocer problemas y mejorar la práctica. Debe suceder en un ámbito de confianza para que se logre un proceso de conciencia efectivo y con seguridad del objetivo de mejora.

Al finalizar los autores describen algunas alertas para tener en cuenta, se destaca una relacionada con la reflexión docente y esta será visible o desvelada dependiendo de quien y como se hace reflexión. Otro aspecto fundamental son las condiciones y espacios de los que disponen las instituciones relacionadas con el tiempo y modo de organizarse.

Nacional

Por último, en este aporte del marco teórico otro antecedente investigativo de Rojas, D; Arrieta, S y De la Rosa, A. (2023) titulado Resignificación de Prácticas Reflexivas en Entornos etnoeducativos para el mejoramiento de aprendizajes de estudiantes Indígenas Wayuu de Educación Básica Secundaria cuyo objetivo se centró en el análisis del proceso de resignificación de las prácticas reflexivas de tres docentes a través de la práctica reflexiva mediada y los ciclos de conocimiento, significación y resignificación y también de estrategias de neuro – etnodidáctica que gracias al contexto cultural Wayuu era imprescindible tenerlas presentes para la construcción de esos ciclos, cada docente planteo su ruta de ciclos que mediante el trabajo colaborativo les permitieron evaluar las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza, que les llevó evaluar y reflexionar sobre su ejercicio en la investigación. Como resultados de la aplicación de estos ciclos concluyeron que, como ya se mencionó, es importante reconocer que los profesionales en educación deben estar en proceso de reflexión; promover una cultura del orden planeando que tengan en cuenta los niveles de concreción curricular; destaca la importancia del trabajo colaborativo y asertivo, para salir de las concepciones arraigadas en el ejercicio de la práctica y la enseñanza.

Tabla 3

Síntesis de aportaciones

AÑO	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR	OBJETIVOS	CONCLUSIONES	APORTE A ESTA INVESTIGACIÓN
Resignificación de las prácticas de enseñanza					
2023	"Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales."	Raphael, P., Paiva, C., Carmona, F., & Reyes-Ruiz, L.	El objetivo del proyecto que utilizó la investigación acción busca la formación continua del docente en relación con el análisis de proyectos socioambientales en una escuela rural de Sao Pablo	Es importante dar un sentido a las actividades realidad en las instituciones de formación para que estas respondan a la necesidad del contexto. Es necesario continuar investigaciones de acción educativa que permitan una reflexión del contexto y la puesta en marcha de la educación en distintos entornos y con diferentes recursos.	El aporte de esta investigación consiste en que es necesario tener en cuenta que esos proyectos surgieron a partir de una demanda de la comunidad y es relevante la participación de directivos, profesores, estudiantes. También se rescata la importancia de los espacios de dialogo, círculos de conversación grupales, para discutir, problematizar los proyectos y permitir la creación de nuevas líneas de comprensión.
2019	Resignificación pedagógica: reinención de la educación	Peña, Alex	Es un artículo cuyo propósito es el de analizar la importancia y sentido de la resignificación pedagógica.	La resignificación pedagógica está dirigida a la mejora de los procesos pedagógicos. La resignificación solo es posible si hay investigación permanente. Es necesario también resignificar otros escenarios como el currículo, didáctica y también el papel de la familia.	Este artículo aporta al conocimiento conceptual y en la investigación de los aportes y relación de la resignificación de las prácticas docentes mediante la reflexión diaria del profesor y que para ser una construcción científica de la pedagogía cuando con esta reflexión se transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2018	Resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en estudiantes de la media de la institución educativa san Josemaría Escrivá de Balaguer	Martínez, José	El objetivo de esta investigación es explorar la resignificación de significados de la memoria semántica en lectura y escritura para mejorar el nivel de argumentación filosófica en estudiantes de la media académica.	En cuanto al ejercicio de resignificación y como se hizo en la investigación, permitió construir y reconstruir y comprender los conceptos presentados mediante estrategias para consolidar el aprendizaje de los estudiantes.	El aporte a esta investigación destaca en que sustenta que la resignificación busca la posibilidad de construir nuevos conocimientos y prácticas para llevar al aprendizaje y trascenderlo al impacto que tiene este en la transformación social. Tiene en cuenta las acciones pedagógicas en ambientes de aprendizajes significativos es producto de esta resignificación, menciona la importancia de la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, entre otros. La metodología propuesta en esta investigación es la cualitativa, que permite que, en diferentes contextos donde se implemente dirija asertivamente los procesos de resignificación que concluyó con la mejora del nivel argumentativo de los estudiantes, mediante la resolución de problemas, de

					compartir experiencias y el trabajo colaborativo y cooperativo.
Práctica de enseñanza					
2020		Gutiérrez-Anguiano, N. N., & Chaparro Caso-López, A. A.	Definir la importancia de evaluar las prácticas de enseñanza para reflexionar hacia la mejora continua del aprendizaje estudiantil.	La práctica de enseñanza un proceso formativo; conocer las capacidades, habilidades y prácticas de enseñanza del docente. Aspectos fundamentales de la práctica de enseñanza son la planeación, el clima del aula, la enseñanza relacionada con la implementación y las responsabilidades profesionales del docente. La reflexión desarrollada en ciclos relacionados con los procesos de planeación, intervención y evaluación tocados transversalmente por la reflexión.	Esta investigación aporta en cuanto a conceptos esenciales de la práctica de enseñanza y soportal la importancia de evaluar las prácticas de enseñanza es de suma importancia y se convierte en un medio de reflexión dirigido a la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.
2021	La Práctica De Enseñanza Como Objeto Formal De Investigación Pedagógica	Alba, Atehortúa y Maturana	El objetivo de este artículo es realizar una disertación conceptual sobre las prácticas de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica	Concluye que es importante la materialización de las prácticas en el aula y que estas deben ser documentadas para poder analizarlas. Es importante que el profesor conozca con profundidad el contexto, los aprendizajes y sea experto en unir el contexto con las acciones de enseñanza.	El aporte de esta investigación fue conceptual respecto a las prácticas de enseñanza, las acciones constitutivas de estas y que, según su concepción, se hace evidente como la reflexión incluye todas estas acciones. También en el sentido del profesor como investigador a través de la investigación acción, que es continua y, por tanto, así como la reflexión no llega solamente a un producto concreto y cerrado, sino que permite poder estudiarlas, llevar a través de ciclos a esta reflexión y hacerla constante. En este aspecto la recolección de evidencias es también fundamental para un ejercicio reflexivo.
Prácticas reflexivas					
2018	La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones	Anijovich, R y Capelletti	La reflexión de los docentes sobre sus prácticas y como a través de esta el profesor comprende mejor su actividad profesional. ("La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y")	Formar a los docentes para que conviertan su práctica en una práctica reflexiva mediante el análisis de la propia experiencia reaccionándolo con su propio conocimiento pedagógico, esto favorece que los profesores puedan orientar su propio desarrollo. Es fundamental incorporar esta práctica reflexiva, su efectividad depende de quién y cómo se hace la reflexión, depende de la disposición y apertura del profesor.	Aporta significativamente a la investigación en relación con el registro y análisis de incidentes críticos, entendidos como sucesos que suceden en el aula de forma no planificada y, por tanto, puede ser problemático para el profesor y válido al volver sobre este y reflexionar. Otro aspecto importante es la observación y el planteamiento de rutinas de observación y que no es solo en el momento en que se realiza, también en el intercambio y dialogo que esta permite. Aquí es importante que el profesor este abierto a escuchar a los otros. Otra gran importancia en la investigación es la importancia de las preguntas en los diálogos y conversaciones, deben ser preguntas que promuevan la reflexión, por lo que no deben ser preguntas con respuesta, sino promover profundizar en el análisis de las situaciones y en los escenarios que hubiese

2023	Resignificación de Prácticas Reflexivas en Entornos etnoeducativos para el mejoramiento de aprendizajes de estudiantes Indígenas Wayuu de Educación Básica Secundaria	Rojas, D; Arrieta, S y De la Rosa, A.	El objetivo de esta investigación consiste en analizar el proceso de resignificación de las prácticas reflexivas de tres docentes investigadores que desarrollan su ejercicio profesional en entornos etnoeducativos para el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes.	Los docentes investigadores identificaron y reconocieron la necesidad de una planear de manera coherente y estructurada, haciendo énfasis en el aprendizaje del estudiante, sus habilidades, emociones y ritmo de aprendizaje. Los docentes investigadores inician un proceso de cambio mediante estrategias como el uso de rutinas para la visibilizarían del pensamiento, el trabajo colaborativo entre pares de estudiantes. Los docentes investigadores manifiestan que se logró la resignificación de la práctica reflexiva con la propuesta diseñada y el impacto que esta generó en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.	ocurrido y como se responde a estos.	El aporte a esta investigación consiste en que reúne varios saberes propuestos en la investigación relacionados con las prácticas de enseñanza, la reflexión de las prácticas pedagógicas y la resignificación de estas. Plantea también los ciclos de reflexión mediada y las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza que en su ejecución y resultados llegan a ser de gran relevancia para identificar el proceso ejecutado por los mismos profesores y las mejoras producto de ese ejercicio de reflexión.
------	---	---------------------------------------	---	--	--------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

5.4 Análisis del estado de la cuestión y categorización

El propósito de esta investigación es analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de cinco profesores de primera infancia a partir de la reflexión mediada para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo esta ruta y teniendo en cuenta las investigaciones, artículos que aportaron al marco teórico de esta investigación cuyos aportes fueron tanto conceptuales como de ejecución, se resalta en este análisis la importancia de categorizar desde los autores consultados y la reflexión propia frente a estos. Esta categorización parte de la ruta con los siguientes pasos: análisis conceptual, posturas de autores seminales y finalmente antecedentes investigativos; esta ruta se siguió con los conceptos de resignificación, prácticas de enseñanza y prácticas reflexivas.

Los aportes fueron consolidados en la tabla anterior y se amplían a continuación:

En cuanto a la resignificación se rescatan del trabajo de Raphael, P; Paiva, C et al. Para que la resignificación sea un proceso solido se requiere vincular a la comunidad educativa en cuanto a la investigación a los proyectos educativos, aunque la investigación propuesta busca

resignificar todo el proceso relacionado con las prácticas de cinco profesores, se destaca que es importante brindar desde el rol del investigador los espacios para estos diálogos, reconocer las necesidades de profesores y estudiantes, sus dinámicas y concepciones.

Apuntando a esta resignificación el aporte del artículo de Alba, Atehortúa y Maturana sobre las prácticas de enseñanza abre una visión sobre la comprensión de las prácticas de enseñanza que se buscan resignificar en esta investigación y cuyas acciones constitutivas son importantes en el campo de la práctica pedagógica como núcleo debido a que está determinada por un conjunto de interacciones entre los sujetos, el objeto de enseñanza y el contexto situacional de la enseñanza (Alba, J et al 2021) en este contexto suceden las buenas prácticas pedagógicas, cuando el profesor evalúa y reflexiona sus acciones.

También es importante el aspecto colaborativo para estas acciones reflexivas, aunque el investigador del presente trabajo se relaciona con ese acompañamiento a las prácticas de los profesores y debe vincularse como gestor, guía y colaborador para llevar a los profesores a esta habilidad reflexiva y metacognitiva y a cuestionarse el análisis de su rol y su implicación en el proceso de reflexión y dirección y reconocimiento de las prácticas de enseñanza; de llevar a los profesores a la problematización de sé que hacer en un sentido de formación, de saberes y conocimiento pedagógicos que vislumbran.

Todo lo anterior en su lectura se entiende de manera intrínseca con la reflexión, como concluyen Anojovich, R y Capelleti (2018) el análisis de la propia experiencia vinculándola con aspectos concretos de su propio razonamiento pedagógico, ayuda que los docentes a orientar y guiar su propio desarrollo profesional.

Como se mencionó al inicio de este análisis, la intención de esta resignificación es trasladar esta formación de la práctica reflexiva a los cinco profesores de la institución,

principalmente de preescolar y considerando estas edades de la primera infancia, para que, según el proceso metodológico y ciclos reflexivos, pueda extenderse a toda la institución.

5.5 Reflexión y Postura del investigador

De los autores propuestos anteriormente se destaca en este apartado la investigación de Peña, A (2019) en su trabajo de Resignificación pedagógica: reinención de la educación y el trabajo de Anijovich, R y Capelletti (2018) en La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.

La investigación relacionada con la resignificación lleva a reflexionar sobre aspectos importantes y que pocas veces se tienen en cuenta, en el que hacer educativo y por las dinámicas de este, la mayoría de las veces se ve enfrentada la labor a múltiples situaciones inesperadas y pocas veces hay un momento para volver sobre lo ya realizado y reflexionar de qué manera se pudiera haber realizado mejor. También en cuanto a la resignificación reconocer las oportunidades de mejora suele ser también un acto de humildad, también la documentación o sistematización de las prácticas de enseñanza cobra importancia en la resignificación y pocas veces se tienen estos hábitos escritos, concretamente en los procesos de planeación establecidos en la institución, las planeaciones son anuales y por periodo académico, desde la situación de la pandemia y buscando optimizar los tiempos del docente, se discontinuó la planeación quincenal que tal vez creaba un hábito más consiente de planeación y más efectiva; con respecto a esta sistematización sería importante y surge la inquietud de ¿cuáles deberían ser los formatos de planeación más adecuados? y los tiempos que se destinan para esta, también del conocimiento del modelo pedagógico de la institución y de los saberes relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

La siguiente investigación relacionada puntualmente con la práctica reflexiva en los docentes en servicio, se analizaron y problematizaron las prácticas reflexivas de docentes en diferentes contextos de aprendizaje. Al inicio Anijovich, R y Capelleti, G (2018); se han planteado la siguiente pregunta ¿cómo sabemos que un docente reflexiona sobre su práctica? Esta pregunta ha interpelado al investigador de esta tesis ya que puede estar relacionada con la pregunta problema planteada y que se tiene la expectativa de que a través de esta investigación pueda irse resolviendo.

Anijovich, R y Capelleti, G (2018) citando a Perrenoud (2004) quien señala que algunos docentes no les gusta reflexionar, y se niegan a hacerlo, en consecuencia eligen la reproducción de saberes; y es allí donde esta investigación quiere llegar a contrarrestar esta postura que si bien es una realidad en algunos profesores, también es importante que desde el rol del investigador se dirija a generar situaciones y espacios para la reflexión no solo en dirección de coordinación – profesor, sino también entre pares, un ambiente confianza y de retroalimentación pero no en tono de juicio sino de reflexión.

De allí se rescata la importancia de registrar y analizar todos los sucesos, especialmente esos que sucedieron de manera inesperada y que significaron un reto en el desarrollo de la sesión de clase y en relación a este también en dirección de esta formación reflexiva con los docentes son importantes las preguntas que dirigen los ciclos de reflexión, ya que si se plantean preguntas cerradas no se dará la posibilidad de explotar las diferentes ideas y pensamientos, saberes pedagógicos que existen o no para resolver esas problemáticas y hacer de esto una rutina.

Por último, respecto al papel de las instituciones debe considerarse que para una práctica reflexiva se quiere disponer de tiempo de los profesores y cómo se organiza, por lo que el

diálogo con los rectores es importante para que estos procesos se incorporen a la cultura organizacional de la institución.

Capítulo seis: Marco Metodológico

Este apartado describe la ruta metodológica que se seguirá en esta investigación cuyo objetivo es analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de cinco profesores de primera infancia a partir de la reflexión mediada para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para ello se describirán los elementos esenciales que demarcan la configuración para el desarrollo de la propuesta investigativa:

6.1 Paradigma

La investigación se enmarca en el paradigma socio crítico que tiene como finalidad favorecer las transformaciones sociales por medio de la mediación de la comunidad para resolver problemas puntuales. (Orozco, 2016, p.6). Por otro lado, Arnal. J, Rincón. D, Latorre. A (1992) proponen que desde el paradigma sociocrítico en cuanto a la educación quienes realizan y participan de la investigación fortalecen la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.

Según Popkewitz (1988) algunos principios del paradigma sociocrítico son: conocer y comprender la realidad, unir la teoría y la práctica, haciendo de ello una integridad; orientar el conocimiento de las personas; integrar a quienes participen en la investigación, promover procesos de autorreflexión y toma de decisiones conjuntas. El aporte de este paradigma en el contexto de esta investigación y del fin de esta, es importante porque permiten una visión crítica de la investigación que impacta y transforma las prácticas y, en consecuencia, el entorno de aprendizaje de los estudiantes en la etapa de la primera infancia.

Por lo anterior, este paradigma responde al propósito de esta investigación, por una parte, la vinculación y participación de los docentes e intervención del investigador, se busca transformar en un sentido social las prácticas de enseñanza de los docentes y cómo esta cambia y

se resignifica para impactar positivamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la primera infancia.

6.2 Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo busca analizar las cualidades y características de los fenómenos de la práctica de enseñanza, reflexionar sobre ella para comprenderlas e introducir cambios que mejoren los aprendizajes en los estudiantes. La investigación cualitativa responde al paradigma sociocrítico descrito en el apartado anterior al buscar comprender las diferentes miradas que surgen de la participación de distintos actores dentro de la investigación. La investigación cualitativa hace énfasis en como ocurren las situaciones ocupándose de las creencias, actitudes o formas de pensar y comprender de las personas. (Koh y Owen 2000).

Loayza, E (2020) plantea que la investigación cualitativa examina y analiza la comprensión de diferentes sucesos en esta oportunidad de las ciencias sociales y humanas, y se pueden tener como núcleo los significados, conceptos, pensamientos, experiencias el cómo y por qué ocurre algún tipo de fenómeno.

El enfoque cualitativo mediante el uso de instrumentos específicos, tales como entrevistas, grupos focales, entre otros hace uso de mecanismos de observación y registro que permiten objetividad del conocimiento y suceso estudiado. (Jiménez, J; Contreras, I; López, M, 2022). Tanto el objetivo general como los específicos propuestos en esta investigación buscan identificar las características de la práctica docente, elaborar una propuesta pedagógica apoyada en ciclos de reflexión para evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica.

6.3 Alcance

El tipo de estudio es de alcance analítico descriptivo. Es de alcance analítico gracias a que es un proceso que permite identificar los componentes de un todo, separarlos y examinarlos. (RAE, 2024). Además, es de alcance descriptivo, busca detallar lo observado, describiendo las características del fenómeno de las prácticas de enseñanza y su resignificación en los docentes de primera infancia con descripciones, observaciones, entre otros.

El alcance descriptivo en la investigación cualitativa procura realizar estudios de tipo fenomenológicos, buscando describir las representaciones que surgen en un grupo de personas sobre un acontecimiento o situación específica. (Ramos, C 2020). Por otra parte, Valle, A; Manrique, L; Revilla, D, es importante detallar el contexto de la situación, reunir toda la información posible de lo que se quiere conocer dirigido a la pregunta problema, para comprender los significados desde la perspectiva de los participantes.

Para Ramos (2020), en este tipo de alcance en la investigación, se conocen las representativo del suceso en estudio y lo que se pretende analizar e investigar, es por tanto la explicación de los aspectos presentes en un determinado grupo de personas, en este caso de los cinco docentes de preescolar.

El alcance descriptivo se adecua a esta investigación que, al ser cualitativo, aporta desde la mirada del objetivo de analizar las prácticas de enseñanza, las acciones de análisis propuestas son descriptivas y cuenta con la mirada del investigador, como de los docentes involucrados con la investigación y que, en la explicación de este marco metodológico, se presentarán.

6.4 Diseño de la investigación

Esta investigación hace una apuesta por un diseño de investigación acción educativa que busca comprender, actuar para transformar; en relación con la investigación por medio de este se pretende resignificar y en consecuencia se transformará la práctica de enseñanza de los profesores, ya que, de acuerdo con este diseño, es el profesor actor principal en la transformación educativa, quien propone los ajustes de acuerdo con su rol de investigador.

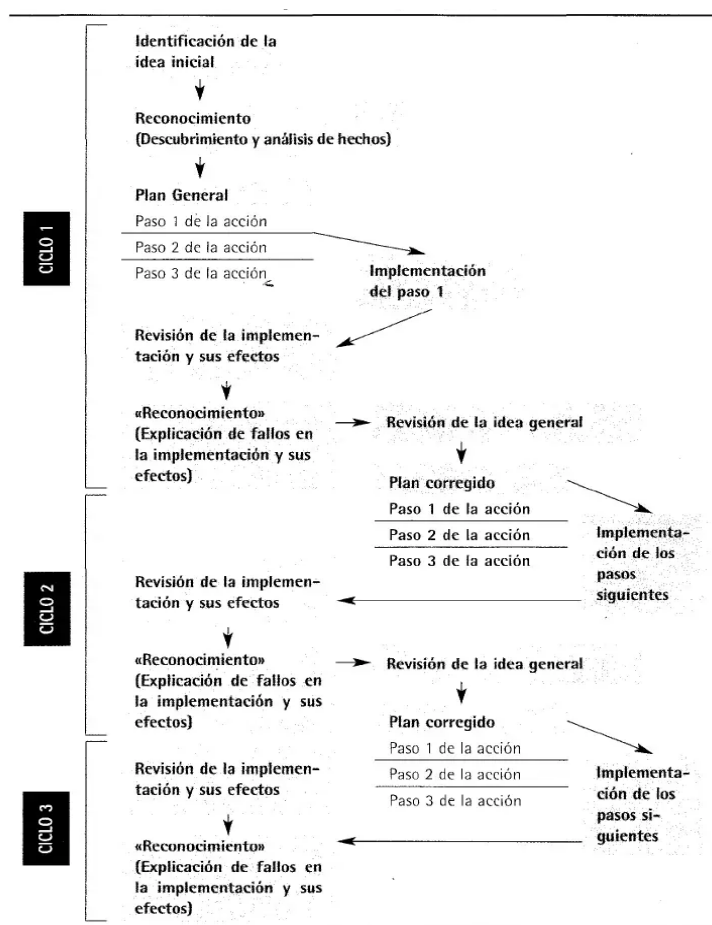
John Elliot (1993) define la investigación acción como un estudio de un fenómeno social cuyo fin es mejorar la calidad de la acción dentro de este mismo fenómeno, esto a partir de procesos de reflexión. Estos procesos los realiza el profesor por medio de la evaluación de sus cualidades, habilidades y creencias y como se manifiestan estas en su quehacer y actuar.

Dentro de la investigación acción educativa existen diferentes diseños; en esta investigación se presenta el modelo de John Elliot quien propone las siguientes fases:

- Identificación de una idea general.
- Exploración o planteamiento de la hipótesis de acciones que se deben realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción: revisión del problema inicial, visión de los medios que se tienen para empezar la acción, y la planificación de los instrumentos para acceder a la información.

Figura 7

Ciclo de la investigación – acción (Elliott, 1993)



Nota: La figura muestra los ciclos de investigación propuestos por John Elliott en el año 1993- Fuente: La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Latorre, A.

En el contexto educativo la investigación acción, según Bancayán, C; Vega, P. (2022) es un proceso investigativo dirigido al cambio social, e involucra a los grupos que se estudian e investigan y los orienta a la solución del fenómeno investigado. Así, el objetivo del investigador no solo tiene como propósito conocer el problema que investiga, sino buscar transformar para bien y aportar para dar una respuesta o proponer un cambio. La postura de Lewin (1046) soporta esta información además de defender que la inclusión de las comunidades o de los implicados

proporciona el conocimiento de ellos mismos y sus prácticas. Por lo que la investigación acción responde a la situación problema, contexto y objetivo planteados, guiando la problemática mediante el acercamiento y contacto de esta por parte del investigador y los cinco docentes vinculados a esta.

El modelo de Elliot permite tener un panorama y orden en la implementación de la investigación, mediante los ciclos descritos en la figura 5, para conocer y cambiar la práctica educativa, ciclos que permiten volver sobre ellos, reflexionar y reevaluar su impacto en la solución del programa.

6.5 Método

En esta investigación se propone como método la *práctica reflexiva mediada*, propuesta por Cerecero (2018). Se basa en la mediación de la práctica reflexiva, fundada en la teoría sociocultural de Vygotsky; gracias a las interacciones y relaciones entre el otro se da el aprendizaje y el desarrollo de las personas, mediante la mediación que viene dada por el contexto, la cultura, entre otros. El modelo de práctica reflexiva mediada incluye elementos importantes para la presencia; el primero es el autoconocimiento del docente y el segundo la participación de un mediador. (Cerecero, 2018)

El modelo MPRM (práctica reflexiva mediada) incorpora tres elementos que la soportan:

1. La mediación de un tutor
2. La búsqueda de autoconocimiento del profesor
3. La transformación del docente

Para llevar a cabo la implementación de este modelo y teniendo en cuenta estos tres elementos anteriores, Cerecero (2018) propone que este modelo se divide en tres fases:

Fase 1: Conocimiento del docente y su práctica.

- a) Ciclo 1: Autoconocimiento por medio de la introspección.
- b) Ciclo 2: Conocimiento a partir de la información de otros, observaciones y comentarios, para que el profesor conozca la percepción de los demás sobre él.
- c) Ciclo 3: Valoración de la información tanto del primer como del segundo ciclo, para contrarrestarla.

Fase 2: Significación de la práctica

- a) El profesor identifica y plantea una problemática.
- b) El profesor indaga fuentes fidedignas que aporten a la información y fenómeno identificado para posteriormente analizarla
- c) Se desarrolla un plan de acción teniendo presente los ciclos anteriores.

Fase 3: Resignificación del docente y su práctica.

- a) Lleva el plan diseñado y lo ejecuta.
- b) Evalúan los resultados obtenidos y reflexiona sobre ellos.
- c) A partir de las acciones y profesor es capaz de evaluar si se transformó o no su práctica y si la logró resignificar.

Al finalizar el ciclo, el modelo recomienda volver a comenzar para mejorar el problema inicial o empezar otro caso.

Es pertinente este modelo de práctica reflexiva mediada de cara a los procesos y objetivos específicos propuestos y que apuntan al análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes, el mediador en este método es la coordinadora investigadora; y se busca el autoconocimiento de los docentes y del mediador mediante las fases reflexivas propuestas, para significar y resignificar las prácticas de enseñanza de los docentes y el impacto de esta resignificación en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes.

6.6 Participantes

La población que participa en esta investigación son cinco docentes del nivel de Preescolar y la coordinadora investigadora, y los estudiantes que hacen parte de cada uno de los grupos de la primera infancia, prejardín, jardín y transición como grupos intactos, es decir, ya estaban conformados desde antes de iniciar la investigación y no ha sido aleatoria su inclusión en cada grupo y de igual manera con la asignación de los docentes para cada uno de los grados.

6.7 Técnica de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos que permiten al investigador obtener la información imprescindible para dar respuesta al fenómeno y problema a investigar. (Hernández y Duana, 2020). También Piza, N; Amaiquema, F; Beltrán, G (2019) mantiene que las técnicas son las herramientas que se emplean para recoger los datos, la generalidad de estos y que existen variedad de herramientas que dotan al investigador de capacidades críticas reflexivas. Dentro de las técnicas propuestas para el enfoque escogido, se tendrán en cuenta las siguientes:

- *Técnicas de observación:* La observación es fundamental en la investigación – acción educativa y cualitativa, permite establecer un estudio directo al problema de investigación planteado. Se utilizarán las *técnicas de observación participante* que la realizará la investigadora a las aulas de clase y espacios dispuestos de comunicación con los docentes. También se usarán las técnicas de observación participante o entre pares, es una actividad colaborativa y permite el apoyo mutuo entre docentes, sobre todo cuando los colegas de la misma sección enseñan a los estudiantes. – ver doc. evaluativo.

Los métodos de observación posibilitan obtener un registro del comportamiento in situ y esto permite mayor exactitud para registrar la información.

- *Técnicas de grupos focales:* Son construcciones sociales que incluye un conjunto de acciones intencionales dirigidas a un propósito puntual, preguntas que establezcan un marco de construcción de conocimiento Benavides, M; Pompa, M; Sánchez, M; Rendón, V (2021), su propósito será entablar en un espacio de dialogo con los profesores para examinar, discutir, indagar y reflexionar y así generar actitudes, sentimientos, creencias, experiencias, de manera estructurada para consolidar ese desarrollo del pensamiento.

Estas técnicas de recolección de datos expuestas en este apartado responden a las necesidades de la investigación para recoger objetivamente los datos que se busca para contextualizar, complementar y argumentar la investigación que al ser de carácter cualitativo se requieren de estos procedimientos específicos que involucran también a los docentes en la construcción del conocimiento, de reflexión en función de la mejora continua tanto para el investigador como los docentes de le primera infancia del colegio.

6.8 Tipo instrumentos de recolección de datos:

Esta investigación se apoyará en una estructura de *diario de campo* es un instrumento que busca profundizar las prácticas de aprendizaje, da pautas para reflexionar sobre las acciones que suceden en un momento específico; buscan el autoconocimiento, el razonamiento y toma de decisiones (Luna, G., Nava, A., Martínez, D. 2022) Hace uso de la escritura de las experiencias que han experimentado para hacer un proceso de autocrítica.

También se propone como instrumento de investigación el *portafolio investigativo* que es una herramienta formativa, cuenta con la selección de documentos específicos y evidencias que se puedan mostrar, para hacer evidente la experiencia y el crecimiento de la labor docente (Doolittle, 2004) este portafolio se busca que reúna los documentos trabajados durante la investigación, tales como planeaciones, rúbricas de evaluación, y documentos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Se utilizará también la Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson; es una herramienta que ayuda a fomentar una cultura de comprensión, a través de la siguiente secuencia:

Figura 8

Escalera de la retroalimentación



Nota: La imagen muestra la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson y Heidi Goodrich. Fuente: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Ladder%20of%20Feedback%20Spanish.pdf>

Aclarar: Es necesario hacer preguntas acerca de aspectos de los que no se tiene claridad para lograr una retroalimentación efectiva.

Valorar: Es el siguiente paso y hace énfasis en los aspectos positivos, fortalezas evidenciadas, permitiendo un mejor vínculo con el profesor.

Preocupaciones o inquietudes: Es el paso para expresar inquietudes no a modo de juicio sino como comentarios e inquietudes sinceras en función de llevar a la reflexión.

Sugerencias: Es el último paso y tiene el objetivo de apoyar en las habilidades de pensamiento y reflexión para que los profesores puedan resolver las dificultades que han identificado.

6.9 Configuraciones o apuesta pedagógica

El paradigma pedagógico desde el que se hace la apuesta pedagógica es el *constructivismo social o teoría sociocultural* de Lev Vygotsky propone que el actuar humano se lleva a cabo en ambientes culturales. Las interrelaciones sociales crean estructuras cognoscitivas y procesos de pensamiento (Palincsar, 1998), para Vygotsky el desarrollo cultural en los niños aparece tanto en las interacciones sociales y luego a nivel personal; aunque haciendo referencia a los niños, es un proceso que también sucede en los adultos, esto afianza otra postura de la teoría sociocrítica plantea que esa interacción social promueve que se desarrolle un conflicto cognoscitivo que motive el cambio.

Esta apuesta pedagógica se desarrollará mediante metodologías activas, cooperativas y reflexivas propias del modelo pedagógico del colegio, basadas en teorías constructivista, cognoscitivismo y filosofía humanista. En el modelo pedagógico se consideran los enfoques disciplinares que determinan el abordaje de la enseñanza según el saber disciplinar específico, las metodologías deben centrarse en el estudiante apoyándose en los ambientes y espacios

formativos y materiales o recursos; la evaluación debe ser continua, formativa, teniendo retroalimentación, reflexión.

En línea con el modelo pedagógico del colegio Mano Amiga señalado en el meso currículo, la teoría sociocultural de Vygotsky colabora con la construcción de significados a partir de la interacción y del diálogo, fundamentales para desarrollar procesos de aprendizaje profundos (Díaz, J. 2024).

Es en este contexto de esta apuesta pedagógica que se busca que el investigador sea también un mediador del proceso de aprendizaje junto con los docentes de la primera infancia, en cuanto a la reflexión por medio del dialogo y el uso de las técnicas e instrumento que adquieren un mayor contexto y sustento en esta teoría; además de permitir que en esa apropiación y conocimiento de la teoría sociocultural se traslade efectivamente a los estudiantes.

6.10 Categorías de análisis

La categoría nuclear de esta investigación es la Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación del aprendizaje. Para organizar la información recogida se requiere desarrollar categorías que pueden ser apriorísticas, construidas antes de la recogida de información y que pueden surgir desde que se recopila la información, la indagación de conceptos objetivadores. (Cisterna Cabrera, F. 2005) Estas categorías concretizan los temas relevantes que se abordan durante la investigación. Puede que durante el proceso de investigación surjan nuevas categorías que no se habían previsto. A estas nuevas categorías se les denomina “emergentes” (Cisternas, 2011). A continuación, se plantean las categorías apriorísticas consideradas para esta investigación son:

Acciones de planeación: Planificar es “un proceso mental realizado por el docente (...) es hacer un plan de acción (...) es expresión del pensamiento del docente” (ISIP, 2000: 29). Según

esta definición del Instituto Superior de Investigaciones psicológicas en las prácticas de enseñanza es muy importante este proceso de planeación y la concepción del docente sobre esto. Se pretende que esta acción sea abierta y flexible y oriente el proceso de enseñanza por medio del uso de estrategias, metodologías, actividades y recursos de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución.

Acciones de Implementación: En esta segunda acción de la práctica de enseñanza corresponde al encuentro entre el docente y los estudiantes en un ambiente y momento específico, denominado como sesión de clase. En este encuentro, la práctica educativa debe concebirse como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de lo acontecido en el aula” (Zavala 2002, pág.31)

Acciones de Evaluación de los aprendizajes: Las acciones de evaluación, aunque se proponen como la tercera de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, el proceso de evaluación en el aprendizaje permea toda la práctica de enseñanza en sí, desde los inicios de la planeación, la implementación se presenta como la reflexión de estas acciones para definir si los objetivos propuestos se han alcanzado y logrado.

La evaluación no está únicamente relacionada con medición o rendimiento, sino que debe entenderse como la valoración objetiva que reconoce si lo aprendido por el estudiante en cuanto a su comportamiento y uso del aprendizaje es coherente con los objetivos formulados en el plan de estudio. La evaluación se relaciona directamente a los aprendizajes reales alcanzados (Sandoval, P, Maldonado, A; Tapia, M 2022 citando a Tyler)

Tabla 4*Categorías de análisis*

Fenómeno objeto de estudio	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías Apriorísticas
Prácticas de enseñanza de docentes de primera infancia en el contexto específico.	Analizar la resignificación de las prácticas de enseñanza de cinco profesores de primera infancia a partir de la reflexión mediada para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características de la práctica de enseñanza de cinco profesores de primera infancia para comprender sus concepciones, desarrollo de las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes) y así proponer acciones de mejoramiento. 2. Elaborar una propuesta pedagógica que, apoyada en el desarrollo de ciclos de reflexión, facilite el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los profesores y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de primera infancia, 3. Evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre el proceso de resignificación y transformación de la práctica de enseñanza de los profesores junto con el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de primera infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de planeación. - Acciones de implementación - Acciones de evaluación de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

6.11 Plan de análisis de datos.

Para analizar los datos se propone la *técnica de triangulación* que consiste en la verificación y comparación de la información obtenida. La triangulación como soporte a la

investigación consiste en el uso de diferentes métodos para un mismo estudio (Norman Denzin 1970. 1978). La triangulación se clasifica en los siguientes tipos esenciales: de datos, de investigadores, métodos o procedimientos.

La triangulación de datos puede ser temporal: son datos que se recogen en distintas fechas para poder comparar si hay constancia en los resultados, los datos se recogen en distintos lugares para verificar y comprobar coincidencias en diferente muestra de sujetos. Aguilar, S y Barroso, J. (2015). En la triangulación de datos es necesario utilizar diferentes fuentes de estos, deben ser cualitativos ya que es el enfoque de esta investigación, para lograr que la verificación sea congruente con la realidad del fenómeno investigado.

La triangulación de investigadores soporta el uso de diferentes técnicas, estrategias de obtener datos de diferentes fuentes y también distintas teorías para explicar un mismo fenómeno. donde se utilizan varios observadores del fenómeno investigado, para dar validez a los datos ya recogidos. (Terán, F; Peralta E; Pastor, G 2022)

La triangulación metodológica se fundamenta en métodos de investigación variados para mejorar y dar objetividad los resultados obtenidos de la aplicación de cada método y técnica de recolección de la información. (Terán, F; Peralta E; Pastor, G 2022)

Estos tipos de triangulación responden y soportan el modo en cómo se triangularán la información, las técnicas de recogida de datos, el sustento teórico y la metodología planteada para abordar y responder la pregunta problema y los objetivos planteados y a todo el bagaje en el marco de la ruta que marcará el curso de esta investigación. La investigación propuesta recurrirá a la triangulación de datos, técnicas de los investigadores, formatos de planeación, rúbricas de evaluación.

ofertada por la misma universidad, como proyección de la continuidad de la investigación se contemplan varias acciones y acápite:

1. Desarrollo y descripción de ciclos de reflexión
2. Resultados derivados
3. Análisis e interpretación de la información
4. Discusión de los resultados y hallazgos
5. Comprensiones y aportes al conocimiento educativo, pedagógico y didáctico.
6. Conclusiones
7. Recomendaciones

Referencias

Actividades rectoras. Ministerio de educación Nacional

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primer-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

Agreda Reyes, A. A., & Pérez Azahuanche, M. Ángel. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente: Array. ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación, 2(30), 219–232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio.

Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 75-92.

Alvarado, L y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* Año 9, No. 2, diciembre 2008.

Bancayán-Ore, C. C., & Vega-Denegri, P. (2020). LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. *Paideia XXI*, 10(1), 233–247.

<https://doi.org/10.31381/paideia.v10i1.2999>

Calderón, M. (2019). La planificación micro curricular: una herramienta para la innovación de las prácticas educativas. *Rehuso*, 4(2), 103-111. Recuperado de:

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Díaz Reyes, J. O. Aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky en la práctica docente y al modelo pedagógico dialogante del colegio Nuestra Señora del Rosario san Cipriano.

Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente Por Luis A. Castellano y Claudia T. Mársico. Editorial Altamira. Buenos Aires. Primera edición: 1995.

<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35CASTELLO-Luis-MARSICO-Claudia-Que-es-educar.pdf>

Decreto No 1411 de 2022, Ministerio de Educación Nacional (29 julio 2022) Bogotá, D C.

Definición concepto lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>

Equipo de la Oficina Central de la Red de Colegios Semper Altius (2020). Focus: Fundamentos curriculares de la educación. (Págs., 7 – 22)

Galarza, C. A. R. (2020). Los alcances de una investigación. CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 9(3), 1-6.

Gavira, S. A., & Osuna, J. B. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-bit. Revista de medios y educación, (47), 73-88.

Giraldo, N. B. Á., Cruz, J. J. C., & Guarín, S. M. M. (2023). Posturas del paradigma sociocrítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. Revista Dialogus, (10), 119-133.

Gráfica modelo Pedagógico. Red de Colegio Semper Altius https://assets.website-files.com/5ed844e06d65e05f9f96a85c/5f1861455910680bbb865806_Circulo.png

Gutiérrez-Anguiano, N. N., & Chaparro Caso-López, A. A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. Perfiles educativos, 42(167), 119-137.

Juliao Vargas, Carlos Germán Una Pedagogía Praxeológica / Carlos Germán Juliao Vargas. — Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014. 348 p: Incluye bibliografía 1.

Corporación Universitaria Minuto de Dios-Procesos formativos. -- 2. Pedagogía Praxeológica. -- 3. Enfoques Pedagógicos. – I. Juliao Vargas, Carlos Germán CDD: 370.115 J85P BRGH

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Santafé de Bogotá, D.C., 1994.

Lineamientos curriculares, Ministerio de Educación Nacional

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>

[Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., de Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., & Cazales, V. J. R.](#)

[\(2022\). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. Revista CPU-e, \(34\), 163-197.](#)

[Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. \(2021\). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.](#)

[Loyola Salas, C. I. \(2016\). Experiencia de estudiantes de pregrado en el uso de categorización y triangulación hermenéutica en el enfoque cualitativo. In V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales \(Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016\).](#)

Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de La Salle, (17), 35-46.

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Zincografía, 6(11), 245-264.

Martinez, J. Resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en estudiantes de la media de la institución educativa san Josemaría Escrivá de Balaguer

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/36318/Tesis%20de%20neurociencias%20y%20filosof%C3%ada.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maturana-Moreno, G. A. (2021). El Currículo y Sus Niveles De Concreción contextual (adaptación). Apuntes para seminario de metodología de la investigación pedagógica – Grupo de investigación Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana. (documento inédito).

Maturrano, E. F. L. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades, 8(2), 56-66.

Medina, I. E. C. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. Innoeduca: international journal of technology and educational innovation, 4(1), 44-53.

Modelo educativo. (s. f.). <https://www.semperaltius.edu.mx/modelo-educativo#:~:text=Nuestro%20modelo%20pedag%C3%B3gico%20reconoce%20al%20alumno%20como%20protagonista,respondiendo%20a%20los%20m%C3%A1s%20altos%20est%C3%A1ndares%20internacionales.%20%E2%89%AB>

Modelo curricular preescolar. Educación inicial y Preescolar. Oficina Central. Red de Colegio Semper Altius 2023.

Modelos educativos flexibles. Ministerio de Educación Nacional (2016) [Introducción \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineducacion.gov.co)

Moreno, J. A. J., Espinoza, I. D. J. C., & Ornelas, M. L. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: un análisis epistemológico. Revista humanidades, 12(2), e51418-e51418.

Peña, A. B. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 256-269.

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Qué es la pedagogía y qué hace un pedagogo 2021

<https://mexico.unir.net/educacion/noticias/que-es-pedagogia/#:~:text=El%20origen%20de%20la%20pedagog%C3%ADa,encarga%20de%20estudiar%20la%20educaci%C3%B3n.>

Raphael, P., Paiva, C., Carmona, F., & Reyes-Ruiz, L. (2023). Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(1), 1-15.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10387>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2024].

Rojas Mares, D. J., & Arrieta Villegas, S. P. Resignificación de la práctica reflexiva en entornos etnoeducativos para el mejoramiento de aprendizajes de estudiantes indígenas wayuu de educación básica secundaria (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Romero, A. A. (2024). *Los retos de la educación en el Siglo XXI*. Editora Dialéctica.

Rusu, C. (2011). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el, 19.

Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.

- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación*, 15(1), 49-75.
- Terán, F. F. S. C., Peralta, E., Pastor, G., & Rodríguez-Balcázar, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de filosofía*, 39(101), 59-72.
- Valencia, N. M. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. "PATRIMONIO": Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ), 1(3), 39-63.
- Valle, Augusta; Manrique, Lileya; Revilla, Diana (Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de EducaciónPE, 2022-03)
- Wilson, D., Perkins, D. N., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at Work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge MA: Presidents and Fellows of Harvard College
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Anexos

Anexo 1: [Carpeta de planeaciones docentes](#)

Anexo 2: [Carpeta de procesos de inclusión en la institución](#)

Anexo 3: [Carta aprobación rectora](#)

Anexo 4: [Consentimientos docentes](#)

Anexo 5: [Reflexiones preliminares](#)