

Práctica de enseñanza de una profesora de primera infancia, para desarrollar
habilidades de pensamiento creativo.

LAURA NATALY SALINAS GAVIRIA

Candidata a Magister en Pedagogía

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2023

Práctica de enseñanza de una profesora de primera infancia, para desarrollar
habilidades de pensamiento creativo.

LAURA NATALY SALINAS GAVIRIA

Candidata a Magister en Pedagogía

Asesora

GABRIELA ATEHORTUA

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2023

Dedicatoria

A estos dos años de aprendizaje y de esfuerzo por conseguir este uno de mis más grandes sueños.

A Dios que me ha guiado en cada paso, a mis hijas que son mi familia, el regalo de vida más valioso, mi motor de vida, mis más grande motivación para ser mejor y la fuerza que me ayuda a afrontar cada situación. Y finalmente a mis padres que me han apoyado a perseguir mis metas y que han impulsado con su amor por mi y sus nietas.

Agradecimientos

A través de estas líneas, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad de La Sabana y la Facultad de Educación por el desarrollo de este maravilloso programa, por todo el apoyo no solo en lo académico sino también en lo personal que me motivaron a continuar en cada paso. A los profesores que con sus sabios conocimientos sembraron esa semilla en mi de siempre buscar la transformación de mi práctica de enseñanza, en especial a mi asesora de trabajo de investigación donde desde el aspecto académico siempre encuentre su apoyo y diálogo para la realización de este proyecto, siendo acertada en su orientación que me permitió un buen aprovechamiento en este proceso creativo e investigativo y desde lo personal siendo esos brazos que me llenaron de valor y motivación para continuar. A las instituciones educativas donde desarrollé mi proyecto esperando siempre contribuir con su mejoramiento constante.

A mis compañeras de maestría gracias, por todos los momentos compartidos, las risas, abrazos, angustias, que quedarán grabadas en mi como un lindo recuerdo. Y finalmente, agradecer a mis hijas, familia y amigos que con sus palabras me apoyaron.

Resumen

En un contexto donde el cambio es constante, la presente investigación adopta la perspectiva del docente investigador para analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza de una docente de primera infancia, enfocada en el desarrollo del pensamiento. Para llevar a cabo este propósito, este estudio se enmarca en un paradigma socio-crítico, con un enfoque cualitativo, diseño de investigación acción y la metodología de Lesson Study, porque son herramientas que permiten abordar de manera profunda y contextualizada el objeto de estudio del presente ejercicio, desde el desarrollo del pensamiento creativo. Se reflexiona desde las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y deja como resultado en la acción de planeación, un elemento consiente de cómo esta refleja los diversos niveles curriculares, el modelo de enseñanza y las estrategias que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades de los sujetos de enseñanza; en la acción de implementación donde se hace más consciente de las habilidades de comunicación y la personalización son elementos fundamentales para trabajar en pro a lo propuesto en la acción anterior, nuevamente destacando el fortalecimiento de las habilidades y la acción de evaluación de los aprendizajes, donde se hace relevante implementar en el aula variedad de tipologías para obtener más información y así tomar decisiones más acertadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

In a constantly changing context, the present research adopts the perspective of the teacher-researcher to analyze the transformations in the teaching practice of an early childhood educator, focused on the development of creative thinking through guiding activities with her students. To carry out this purpose, this study is framed within a socio-critical paradigm, utilizing a qualitative approach, action research design, and the Lesson Study methodology, as these tools allow for a deep and contextualized examination of the subject of study in this exercise, focusing on the development of creative thinking.

Reflection takes place from the three constitutive actions of teaching practice, resulting in the planning action yielding a conscious element of how it reflects the various curriculum levels, teaching model, and strategies that contribute to the enhancement of the learners' skills. In the implementation action, a heightened awareness of communication skills and personalization is emphasized as fundamental elements to work towards the goals proposed in the previous action, once again highlighting the reinforcement of skills. Lastly, in the assessment action of learning outcomes, it becomes relevant to implement a variety of typologies in the classroom to gather more information and thus make more informed decisions about teaching and learning processes.

Tabla de contenido

Antecedentes de la práctica	9
Contexto en la que se desarrolla la práctica de enseñanza	13
Contexto local	13
Contexto institucional	15
Contexto de aula.....	23
Práctica de enseñanza al inicio de la investigación.....	25
Metodología de la investigación	31
Objeto de estudio.....	31
Formulación del problema	32
Objetivo.....	33
Objetivo específico.....	33
Paradigma de la investigación.....	33
Enfoque investigativo.....	35
Alcance investigativo	37
Diseño de investigación	39
Recolección de información.....	44
Categorías.....	48
Acción de planeación	50

Acción de implementación.....	55
Evaluación de los aprendizajes	58
Ciclos de reflexión	61
Ciclo de reflexión 1 – preliminar	62
Ciclo de reflexión 2	65
Ciclo de reflexión 3	70
Ciclo de reflexión 4	76
Hallazgos, análisis e interpretación de los datos	82
Categoría apriorística: acción de planeación.....	83
Categoría: acciones de implementación.....	87
Categoría apriorística: acción de evaluación de los aprendizajes	91
Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico	93
Conclusiones	96
Referencias	102
Anexos.....	110

Antecedentes de la práctica

La introspección profesional en relación con la propia práctica de enseñanza es un factor clave para la mejora constante de los componentes y procedimientos implementados en el aula. Esto abarca aspectos como la comprensión del entorno, estrategias didácticas¹, métodos de evaluación y retroalimentación, entre otros que en última instancia contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Conforme a lo señalado por Anderson y Herr (2007), el enfoque cualitativo de la investigación acción respalda el proceso investigativo de los educadores (p. 2). Este implica un proceso integral que reconoce la formación profesional de la docente investigadora y las habilidades adquiridas a través de la práctica como base de su desempeño. Por lo que este apartado tiene como principio fundamental presentar los peldaños que han sido construidos a lo largo de la trayectoria profesional, develando así, los principales hitos que hacen parte de la identidad docente.

Como punto de partida, la docente se graduó en el 2017 de Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana (Chía – Cundinamarca), participando en diversos cursos y talleres que complementan y actualizaron sus conocimientos en diversas áreas, al ser un programa bilingüe contribuye en el desarrollo de sus habilidades en una segunda lengua y la enseñanza de la misma; la experiencia de enseñanza al participar en seis prácticas pedagógicas en diversos contextos educativos le permitió enfrentar diversos retos y adquirir nuevas habilidades que fortalecieron sus destrezas; de igual manera, se considera que es un programa que buscó formar de manera integral profesionales capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual con responsabilidad y compromiso social, no solo en las aulas sino fuera de ellas (Universidad de La Sabana (2019)), ya que posiciona desde su programa el docente como agente político, social, investigador, entre otros. Ahora, en

¹ Feo, R. (2010) “(...) como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje.” (p. 222)

acuerdo a su compromiso y dedicación hacia su labor, así como su disposición a seguir aprendiendo y mejorando para brindar una educación de calidad a sus estudiantes, la formación continua es esencial ya que permite actualizar conocimientos, adquirir nuevas habilidades y perfeccionar técnicas de enseñanza que contribuyen a mejorar el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Nieva y Martínez, 2016, p. 15). Por lo que, durante sus estudios de pregrado, realizó un diplomado Early Childhood and Self contained teaching en la Universidad de La Sabana (Chía – Cundinamarca) en el año 2016; programa con el cual incrementó sus conocimientos acerca de diversas estrategias para la enseñanza de contenido en inglés como segunda lengua. Además, inició sus estudios de postgrado en la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana en 2021, que no solo le permitirá adquirir nuevos conocimientos, sino también desarrollar habilidades de investigación que le permitirán generar aportes y transformar sus prácticas educativas, desde la reflexión continua.

Tras obtener su grado en estudios de pregrado, la docente investigadora se desempeñó como profesora de inglés en un Centro de lenguas ubicado en la Localidad de Chapinero, donde el enfoque educativo se centraba en “inglés para viajar y transformar”. Allí, estuvo a cargo de procesos bilingües en diferentes centros educativos de Bogotá con niños de párvulos de 2 a 3 años hasta transición niños de 5 a 6 años. A través de esta experiencia, adquirió nuevas herramientas y metodologías para la enseñanza de una segunda lengua, como el uso de canciones, representación corporal de cuentos, juegos y material didáctico para la adquisición de vocabulario y gramática.

Posteriormente, asumió el rol docente titular de niños entre los 2 y 3 años en un jardín bilingüe de calendario. Durante este periodo, planificó y ejecutó un plan de estimulación que fortaleció las habilidades de los niños en diferentes áreas. También aprendió a diseñar y llevar a cabo proyectos de enseñanza-aprendizaje, involucrar a los padres en el proceso educativo y

adaptarse a situaciones cambiantes. Además de eso, en el mismo año se unió a un jardín infantil de calendario B con el lema "divertirse, aprender y jugar", donde acompañó a niños de edades entre 4 y 6 años un aula multinivel². Durante esta experiencia, participó en la enseñanza de diversas materias, incluyendo pre-escritura, pre-matemáticas, pre-sociales, pre-ciencias, inglés y francés. Trabajar en equipo con otros educadores en la organización curricular le brindó la oportunidad de desarrollar habilidades como la planificación y organización de actividades pedagógicas, el diseño de guías, actividades especiales y el uso de LEGO como herramienta educativa. Asimismo, adquirió competencias en el manejo de grupos y demostró su habilidad para adaptarse de manera efectiva al entorno y las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Después, de estas experiencias, enseñó inglés y educación para la paz en los primeros grados de pre-escolar y primaria, en un colegio de calendario A con enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC). Aquí profundizó en la metodología de EpC, y estrategias para la enseñanza del inglés como Content Learning Integrated Language (CLIL). Desempeñándose como docente titular de varios niveles en la educación en primera infancia. Aquí, extendió su labor de acompañamiento pedagógico en diversas áreas, contribuyendo a fortalecer la colaboración entre colegas. También perfeccionó la habilidad de identificar y atender las necesidades únicas de cada niño, y creó un entorno seguro y acogedor mediante la incorporación de juegos y otros recursos didácticos, permitiendo a los niños crecer y aprender de manera holística.

Para culminar, asume el rol de "self-contained teacher" en una institución bilingüe de orientación cristiana, en la que imparte diversas asignaturas. Esta experiencia no solo le brinda la oportunidad de fortalecer sus habilidades en una segunda lengua, sino que también ha despertado

² Pilar Arnaiz en Cervini, R. (2006), afirma que "la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno y cada alumna encuentre, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular"

un profundo interés por fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo en los niños y niñas.

Para concretar, es relevante resaltar que la docente investigadora ha enriquecido su crecimiento personal y profesional al participar en variados programas de formación y actualización. Estas experiencias han dejado una huella profunda en su enfoque de enseñanza que ha evolucionado con aprendizajes diversos. Su trayectoria laboral en contextos educativos diversos le ha brindado una comprensión enriquecida y profunda de los matices y complejidades inherentes a los procesos educativos. De esta manera, se pone de manifiesto la importancia de una visión holística que considera tanto los aspectos internos como externos del individuo, así como su interacción con el entorno, la cultura y los demás, todo ello parte integral de su proceso de desarrollo y proyección social (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016, p.16), contribuyendo a la comprensión y transformación de la práctica educativa.

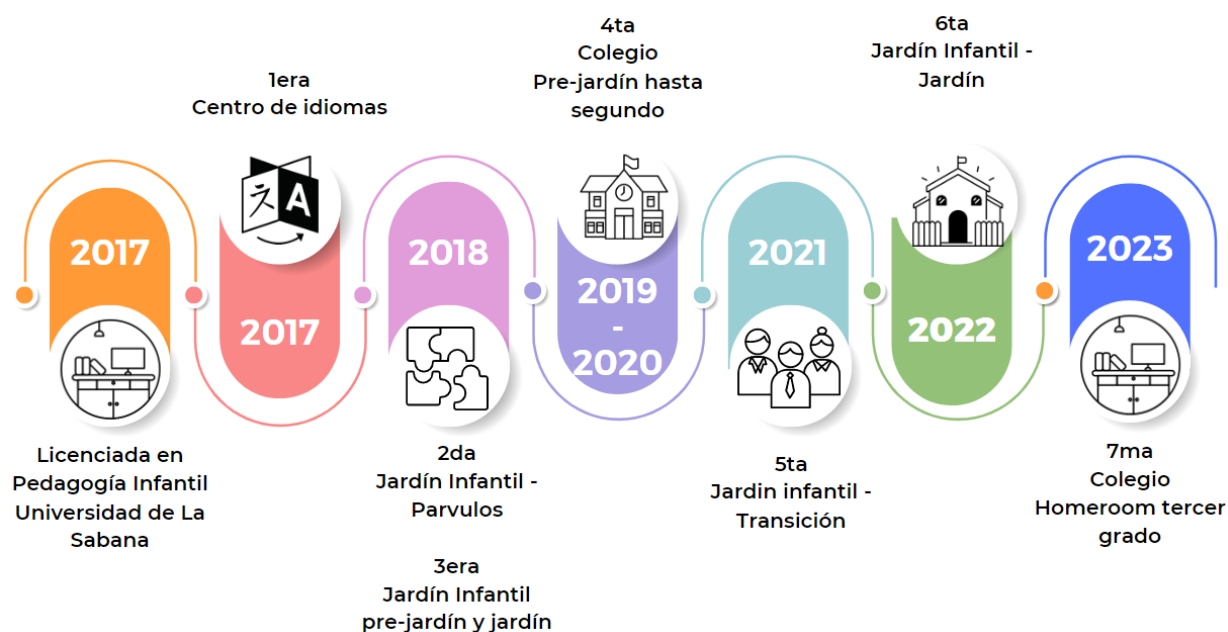


Figure 1. Hitos de la práctica de enseñanza

Contexto en la que se desarrolla la práctica de enseñanza

La escuela como institución social está enmarcada en un contexto, de modo que se refiere a un “(...) conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta” (Cusel, Pechin, y Alzamora, 2007, p. 1), por lo que directa o indirectamente influye en la práctica de enseñanza del profesor, debido a que “(...) impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente” (Cusel, Pechin, y Alzamora (2007), p. 1), debido a que la enseñanza y el aprendizaje debe estar conectado a aquellas características del ambiente en el que los niños y sus familias están sumergidos, en tanto la “(...) relación entre el individuo y la sociedad se da a través de él, gracias a negociaciones interpersonales donde se discuten y acuerdan los significados pertenecientes a una cultura”(p. 134). Por lo que el siguiente apartado, se propone a presentar el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza de la docente investigadora, destacando aspectos relevantes del contexto local, el contexto institucional (metodología y organización física) y contexto de aula (descripción del espacio físico y su organización desde los aspectos pedagógicos), son sus apuestas curriculares más relevantes.

Contexto local

La institución educativa está ubicada en el departamento de Cundinamarca, en el municipio de Mosquera, dentro de la Provincia de la Sabana Occidente, con una población aproximada de 45,000 habitantes, según datos de la Alcaldía Municipal (2021). Según la Secretaría de Educación de este municipio durante el período 2020-2023, en cuanto al derecho a la educación, la cobertura es del 95% en educación preescolar, pero está en declive debido principalmente a limitaciones en la infraestructura. En cambio, en los niveles de educación básica primaria y secundaria, se alcanza una cobertura.

La educación en Colombia es un derecho fundamental, congado en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, que reconoce el acceso a la educación como un pilar esencial para el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos. Sin embargo, para comprender plenamente la importancia de estos acuerdos educativos, es crucial contextualizarlos en el entorno local del municipio, y aquí es donde la relación con la práctica de enseñanza adquiere relevancia. En el contexto específico de la institución educativa estos acuerdos educativos cobran vida de la siguiente manera:

- La Ley General de Educación – Ley 115 de 1994: Esta ley define las responsabilidades de los departamentos y municipios, incluyendo la garantía de servicios educativos desde preprimaria hasta secundaria, y mejorar la infraestructura educativa para brindar una educación de calidad desde la primera infancia. Por lo que, los docentes desde su práctica educativa deben entender cómo esta autonomía en el currículo y la evaluación puede aprovecharse para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y su contexto.

- Decreto 5012 del 2009: El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desempeña un papel clave en la formulación de políticas nacionales y la garantía del derecho a la educación. Se define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo.

- La estrategia De Cero a Siempre: Esta estrategia gubernamental busca atender las necesidades integrales de los niños (MEN 2016). Por lo que una docente Mosquera tienen la oportunidad de desempeñar un papel activo en la implementación de esta estrategia, garantizando que los niños reciban una educación de calidad que tenga en cuenta sus circunstancias individuales.

- Ley 715 de 2000: Los municipios certificados en educación, como Mosquera, tienen la responsabilidad de dirigir, planificar y ofrecer servicios educativos en todos los niveles. Esto

implica que los docentes y las instituciones educativas locales tienen un papel crucial en la gestión y mejora de la educación en su comunidad (Alcaldía de Mosquera – marzo 2020).

- El plan decenal “Juntos hacia el futuro 2020-2023” de Mosquera: Este plan tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza en el municipio. Los docentes locales son actores clave en la implementación de este plan, ya que están directamente involucrados en la vinculación de nuevas tecnologías, la enseñanza del inglés y la promoción de programas de alta calidad para un futuro educativo más sólido en Mosquera. (Alcaldía de Mosquera – marzo 2020).

Contexto institucional

El presente proyecto de investigación se lleva en este colegio privado y bilingüe de calendario A. Este colegio se destaca por su excelencia académica y el desarrollo integral de los estudiantes. La jornada escolar se extiende desde las 7:30 a.m hasta las 3:45 p.m. A continuación, se relatan algunos aspectos del entorno escolar, los cuales se establecen como marco fundamental para la realización y comprensión de las decisiones tomadas por la profesora investigadora durante el proyecto de investigación.

Modelo pedagógico de la institución

Para cada institución educativa es importante tener una comprensión clara de su papel en la cultura en la que está inmersa. Esto implica considerar factores sociales, políticos, éticos y culturales al determinar su modelo pedagógico y los objetivos educativos que se buscan alcanzar. Un modelo “presupone una determinada concepción de hombre y de sociedad” (De Zubiría, 2006, p.39), en este sentido, este deber estar orientado a lograr objetivos educativos específicos y estar en línea con la visión y misión de la institución, como lo afirma Coll en De Zubiría (2006) al mencionar que al caracterizarlo “se relaciona con una finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le

asigna a la educación” (p. 39). Así mismo, para delimitar un currículo³ respondiendo los cuatro interrogantes clave propuestos por Coll, y así ser lo suficientemente coherente con las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la comunidad en general.

En este orden de ideas, el modelo pedagógico utilizado por la institución donde se desarrolla la práctica educativa de la docente investigadora es mixto, lo que significa que combina elementos de la pedagogía activa, la pedagogía cognoscitiva, EpC (Enseñanza para la Comprensión), y CLIL (Content and Language Integrated Learning) por su enfoque bilingüe. En este sentido, resulta relevante desglosar los aspectos clave que nutren este modelo educativo institucional:

La pedagogía activa y cognoscitiva como pilares fundamentales y enfoque integral en la institución educativa

Dentro de las declaraciones curriculares presentes en la institución se encuentra la pedagogía activa y cognoscitiva las cuales emergen como los pilares fundamentales que orientan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la institución. La pedagogía activa, basada en un firme compromiso con la participación y la exploración autodirigida, impulsa a los estudiantes a asumir un papel protagónico en su proceso de adquisición de conocimientos, fomentando la colaboración, la resolución de problemas y la reflexión crítica. Por su parte, la pedagogía cognoscitiva se entrelaza en nuestro currículo para enriquecer el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, otorgando prioridad a la comprensión profunda, el pensamiento reflexivo y la transferencia efectiva de conocimientos en diversas situaciones (PEI, 2020, p. 10).

La pedagogía activa y cognoscitiva, fundamentales en la institución educativa, tienen sus raíces en pioneros que contribuyeron significativamente a estos enfoques. Algunos de los líderes

³ Coll en De Zubiría (2006) “¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? (...) estas preguntas interrelacionadas permiten concretar las intenciones y las finalidades educativas” (p. 14)

destacados incluyen a John Dewey (1859–1952)⁴, Jean Hert (1896–1980)⁵ y Lev Vygotsky (1896–1934)⁶. La adopción de estos enfoques, se remontan a las primeras décadas del siglo XX (Gil, 2007, p. 18) donde se establece que el aprendizaje se basa en la experiencia y la reflexión crítica, esta como el proceso de análisis y evaluación rigurosa e imparcial de una situación, problema o idea (Leupin (2016), p. 19). Se fomenta la participación activa del estudiante, por lo que la “meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, según su etapa de desarrollo intelectual” (Blanco, 2000, p. 6) y se busca que este tenga un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

La pedagogía activa se centra en la investigación y exploración individual o grupal, por lo que se enfoca en el aprendizaje a través “de la experiencia y la participación activa del estudiante en el proceso educativo” (Muñoz, G., 2019, p. 17) esto significa que se espera que ellos sean más activos y participen de forma más directa en su aprendizaje; puede ser muy efectiva para motivarlos y fomentar en ellos compromiso. Al permitirles explorar y descubrir por sí mismos, pueden desarrollar un sentido de autonomía y confianza en sus habilidades para aprender, utilizando técnicas como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, también se promueve la experimentación y el descubrimiento como formas de aprendizaje; por lo que “la disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizadas por los mismos niños (autodisciplina), con la colaboración de los maestros, teniendo el autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos)” (Muñoz, 2019, p.17) para la construcción de conocimiento, esto significa que los estudiantes tienen un papel más activo en la gestión y organización del aula, lo que les permite

⁴ Filósofo y psicólogo estadounidense, Dewey fue un defensor clave de la pedagogía activa. Abogó por un enfoque centrado en el estudiante, donde el aprendizaje es una experiencia práctica y relevante.

⁵ Psicólogo suizo, Piaget fue un pionero en la teoría del desarrollo cognitivo. Su enfoque se centró en cómo los niños construyen su conocimiento a través de las interacciones con el entorno.

⁶ Psicólogo y teórico ruso, Vygotsky propuso la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Destacó la importancia de la interacción social y la zona de desarrollo próximo en el aprendizaje.

desarrollar habilidades de liderazgo y responsabilidad. Sin embargo, también es importante encontrar un equilibrio entre la gestión y la estructura en el aula, para asegurarse de que los estudiantes estén aprendiendo de manera efectiva y cumpliendo los objetivos educativos.

Por otro lado, la pedagogía cognoscitiva se basa en la teoría constructivista, que se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas, como la memoria, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; (Blanco, L., 2000, p.5) pone énfasis en el desarrollo de habilidades como la reflexión, la metacognición y el pensamiento crítico que les permitan aprender de forma autónoma y significativa, ya que se concibe el “aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje (...) como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas” (Blanco, 2000, p. 6). En este se busca que los estudiantes aprendan a analizar y evaluar la información, a partir de procesos como la observación, el análisis y la síntesis; por medio de actividades como la resolución de problemas y la discusión en grupo, para fomentar las habilidades antes mencionadas. Además, se enfoca en la importancia de la retroalimentación constante y la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.

En resumen, esta combinación sugiere que la institución esté interesada en fomentar tanto el aprendizaje práctico como el aprendizaje teórico, combina la experiencia, la participación activa, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento, animándolos a participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Estos buscan promover un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes, a través de un enfoque más centrado en ellos y en sus necesidades de aprendizaje, por lo que el sujeto tiene un papel protagónico en su proceso.

La Enseñanza para la comprensión (EPC) como fundamento pedagógico y su implementación en el contexto educativo

En el contexto educativo de la institución, se ha adoptado la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como enfoque pedagógico. Esta perspectiva va más allá de la simple transmisión de información y se centra en el cultivo del entendimiento profundo de los estudiantes. En concordancia con esta visión, según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la integración de la EpC en las declaraciones curriculares tiene un propósito claro: proporcionar a nuestros estudiantes una amplia gama de herramientas que les permitan abordar de manera significativa los problemas y contextos, tanto dentro como fuera del aula.

Este enfoque impulsado por Howard Gardner⁷ y David Perkins⁸ desde el año de 1988 en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, se fundamenta en “la necesidad de estimular la comprensión en el ser humano pues este aspecto ha sido considerado de vital importancia para el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo integral del individuo” (Otálora, 2011, p. 122). La comprensión hace referencia al poder hacer diversas actividades usando el conocimiento", implica no solo conocer un tema, sino también implica “(...) poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten” (Perkins y Blythe, 1994, p. 3), como resolver problemas en situaciones nuevas o conocidas, utilizar sus aprendizajes de manera creativa, entre otras; lo que implica llevar a los estudiantes más allá de lo que se sabe.

⁷ Nació el 11 de julio de 1943 en Scranton, Pensilvania (EE. UU.), es un psicólogo, investigador y profesor, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples. (Otálora (2011)).

⁸ Nació el 2 de mayo del 1919, es investigador de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y fundador del Proyecto Zero, propone estrategias para fomentar el pensamiento crítico y creativo de los niños. (Otálora (2011)).

Desde la perspectiva de la EpC, Perkins y Blythe (1994) han desarrollado un marco que fomenta el desarrollo continuo y procesual de la comprensión de los estudiantes, culminando en un desempeño propositivo y creativo (Otálora, 2011, p.123). En consonancia con esta visión, el colegio ha adoptado las dimensiones de la comprensión para guiar el diseño de los resultados previstos de aprendizaje de cada asignatura. Según Wilson (2017), la comprensión se manifiesta de diversas maneras, incluida la interacción entre nuestro conocimiento y el mundo circundante. En este modelo, la primera dimensión aborda el contenido, indagando sobre la estructura y flexibilidad del sistema de conocimiento. La dimensión del método se cuestiona sobre cómo se construye y valida el conocimiento, considerando la epistemología⁹ subyacente. Asimismo, la dimensión del propósito explora las relaciones con el conocimiento, desde su significado personal y disciplinario. Finalmente, la dimensión de la comunicación examina la flexibilidad de transmitir el conocimiento y adaptar los sistemas simbólicos a las necesidades de los demás. Aunque esta propuesta curricular se está implementando en la institución, aún se requiere una mayor articulación con el currículo en relación con las dimensiones mencionadas y los marcos metodológicos correspondientes. Esta búsqueda de coherencia y alineación es fundamental para optimizar la aplicación efectiva de la EpC en nuestro contexto educativo.

La implementación de CLIL (Content and Language Integrated Learning) como base fundamental del proyecto bilingüe en el contexto educativo

Dentro de su propuesta curricular de la institución educativa adopta una perspectiva hacia la educación bilingüe, respaldada por la implementación del enfoque pedagógico Content and Language Integrated Learning (CLIL), es un medio de inmersión lingüística desarrollado por Hugo

⁹ Echeverri (2003) afirma que: la epistemología como ciencia que hace “un recorrido por la historia del sujeto respecto a la construcción del conocimiento científico; es decir, la forma cómo éste ha objetivado, especializado y otorgado un status de cientificidad al mismo” (p. 175)

Baetens Beardsmore¹⁰, que se ha implementado en muchos países de manera que "integra la lengua y el contenido, con el objetivo de desarrollar las competencias en ambas áreas de forma simultánea" (Marsh, Mehisto, & Frigols, 2011, p. 1). Según Coyle (2007) no existe una reconceptualización de los elementos curriculares para los diversos niveles educativos formales formulados por este modelo; pero sí implica nuevas alternativas y oportunidades para conectar el aprendizaje, con la pertinencia del contexto y los individuos que se desenvuelven en él, buscando una integración efectiva de la lengua y el contenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje (párr. 10).

Como se mencionó anteriormente, CLIL requiere de docentes que se comprometan con caminos alternativos para planear su enseñanza y hacer efectivo el aprendizaje, por lo que, según Coyle, Hood, y Marsh (2010) este no es una enseñanza mejorada de idiomas, como tampoco es una enseñanza de contenidos traducida a otro idioma, pero habrá elementos integrados tanto de la lengua como de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las materias (p.2). Se plantean 4 principios presentes en un programa CLIL, denominadas las 4Cs que brinda una guía para la planeación de una unidad, que son:

- El contenido (1Cs) que es el centro del aprendizaje, hace referencia al conocimiento, habilidades y la comprensión del mismo; por ejemplo: En una clase de Matemáticas, los estudiantes aprenden sobre términos y conceptos específicos en inglés.
- La comunicación(2Cs) como la forma para usar el lenguaje para transmitir y usar el lenguaje para aprender; por ejemplo: En una clase de Biología, se enseña a los estudiantes sobre la estructura celular y la fotosíntesis, y ellos deben presentar sus hallazgos en inglés.

¹⁰ Nació el 9 de enero de 1942 en la Región de Flamenca - Bélgica. Profesor de inglés y bilingüismo en la Universiteit Brussel, Bélgica, y Sociología del Lenguaje en la Université Libre de Bruxelles, Bélgica. Ha trabajado como consultor en temas relacionados con bilingüismo, educación bilingüe y planificación lingüística para la Comisión Europea

- La cognición (3Cs) donde el proceso de enseñanza debe desafiar a los estudiantes a pensar, revisar y participar en habilidades de pensamiento de orden superior; por ejemplo: en una clase de Educación Física, los estudiantes aprenden sobre los diferentes deportes y actividades físicas en inglés, y realizan presentaciones y debates en este idioma.
- La cultura (4Cs) como aprovechamiento de la riqueza multicultural; por ejemplo: en una clase de historia de América Latina, se pueden incluir elementos culturales relevantes, como música, arte y literatura de la región.

(Coyle, Hood, y Marsh, 2010, p. 5)

De igual manera, es importante tener en cuenta las 3As, que son herramientas fundamentales en su implementación, y que deben tener presentes en la organización curricular, y en momento de planear para que así se pueda “desarrollar habilidades en el uso de la lengua extranjera en contextos auténticos, al tiempo que se adquieren conocimientos de otras áreas, lo que permite el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas de forma integrada” (Llinares & Whittaker, 2009, p. 38):

- El análisis (1As) permite a los docentes identificar el idioma necesario para el aprendizaje conceptual (vocabulario, estructuras lingüísticas), para la comprensión del contenido.
- El agregar (2As) estrategias metacognivas, de conversación, discusión entre otras donde los estudiantes ponen en práctica el lenguaje, sobre ese contenido que está en construcción.
- El aplicar/asegurar (3As) donde se les da la oportunidad a ellos de ampliar sus conocimientos y habilidades en diversas tareas o situaciones.

Estos aspectos se ven reflejados constantemente, ya que semanalmente los niños se ven expuestos a una serie de palabras con frases sencillas en segunda lengua acerca de temas relevantes a trabajar en la semana, y también en la organización curricular se ve reflejado constantemente como se conduce a los niños a practicar el lenguaje, no solo al apropiarse de los conocimientos si no en la

interacción diaria, lo que demuestra la importancia de integrar el lenguaje y el contenido en la enseñanza de manera natural y efectiva.

En resumen, este “busca mejorar la calidad del aprendizaje de la lengua extranjera, y a su vez, el aprendizaje de otras materias, ofreciendo una oportunidad para la integración del contenido y la lengua” (Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010, p. 1). Esto, implica una evaluación continua y formativa que permita a los estudiantes retroalimentarse y mejorar su aprendizaje en ambos aspectos, lingüísticos y de contenido (Marsh, 2002, p. 2). Sin embargo, su implementación puede ser desafiante para los docentes, quienes deben desarrollar y entender estrategias efectivas “implicar la adaptación de materiales y recursos educativos, así como la capacitación de los docentes en el uso de una lengua extranjera en el aula y en la enseñanza de los contenidos académicos de manera efectiva” (Coyle, Hood, & Marsh, 2010)” A pesar de estos desafíos, la implementación de CLIL puede ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en múltiples áreas.

Contexto de aula

El aula, según Gutiérrez (2021) se entiende como un “entorno físico-humano donde se desarrolla la enseñanza institucionalizada y donde realizan actividades los dos actores principales de enseñanza y aprendizaje” (página X). Por otro lado, desde la perspectiva de Virviescas, Vega & Salinas (2023) es entendida como un espacio que trasciende las cuatro paredes para convertirse en un campo virtual o simbólico de actividad educativa. En este contexto, se establece una interacción entre el profesor, quien imparte el conocimiento y guía el proceso de aprendizaje, el estudiante, quien busca comprender y el conocimiento en sí como el objeto de estudio; esta relación se conoce como triángulo didáctico (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2009, p. 129), y permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se materialicen a través de las acciones constitutivas en el aula.

Desde la perspectiva curricular, las aulas en la institución educativa se caracterizan como entornos y contextos que ejercen una profunda influencia en el desarrollo de aquellos que interactúan en este espacio. Este enfoque resalta el impacto del entorno educativo como uno de los niveles interconectados, conforme a la teoría de Bronfenbrenner (1978). La institución ha adaptado sus aulas para optimizar los espacios y desarrollar diversas actividades, lo que se refleja en espacios amplios y bien iluminados, donde las sillas y mesas son ergonómicas y no fijas, para que la disposición fluctuante facilite el trabajo colectivo (Riera (2005), p. 30), esto como reflejo de los postulados del modelo pedagógico adoptado por la misma. Además, se cuenta con aulas especializadas para tecnología, música y audiovisuales lo que permite una mayor variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje.

En relación con las características del grupo, estamos hablando de niños y niñas de 7 y 8 años que cursan tercer grado, encontrándose en una fase marcada por la curiosidad y el interés activo en la adquisición de nuevos conocimientos. Se destaca su mente activa, siempre inmersa en la constante búsqueda de comprensión y aprendizaje. En palabras de Piaget (1936), “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una representación mental de las relaciones que el individuo ha establecido con la realidad” subrayando así la importancia de la construcción activa del entendimiento en este grupo de estudiantes. Además, esta inclinación se manifiesta como “el motor que impulsa el deseo de aprender y de comprender el mundo - lo cual se ve reflejado en su deseo constante de hacer preguntas y leer distintos tipos de textos, - y esto es fundamental para su desarrollo cognitivo y emocional” (Gopnik, Meltzoff y Kuhl, 1999). Asimismo, por lo general el grupo muestra tener relaciones interpersonales sólidas basadas en el respeto y el amor mutuo. En general, es un grupo está teniendo un buen desempeño académico gracias a la utilización de estrategias adecuadas por parte de los docentes y a la promoción del trabajo individual y grupal. En

resumen, el grupo está tiene un buen desempeño académico y que se estén utilizando estrategias variadas para fomentar su aprendizaje, pero siempre hay aspectos a mejorar para garantizar una educación de calidad.

Los diversos espacios (aulas, parque, áreas comunes, comedor, y otros) se caracterizan por ser espacio democrático, permitiendo a los estudiantes expresar sus opiniones como momentos “donde se promueva el respeto y la tolerancia hacia las diferencias, tanto individuales como culturales (...) los estudiantes se sienten seguros y valorados, lo que les permite desarrollar todo su potencial y su creatividad” (UNESCO 2015). Como parte de las actividades de evaluación se da una retroalimentación sobre su proceso educativo, como elemento clave y continuo en el proceso de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades y tomar medidas para mejorar su desempeño (Hattie y Timperley, 2007).

Un aspecto distintivo del entorno en el aula es su capacidad para acoger a niños y niñas con diversas necesidades, alentando al equipo docente a llevar a cabo adaptaciones curriculares que promuevan estrategias de enseñanza para respaldar sus procesos de aprendizaje de manera efectiva. Así como lo menciona Villegas (2014) “La inclusión no es una estrategia para ayudar a los niños con discapacidades a adaptarse al mundo 'normal', sino que es un enfoque para re-diseñar el sistema educativo y la sociedad para que pueda acoger a todos” (párr. 22).

Práctica de enseñanza al inicio de la investigación

Como se ha mencionado anteriormente el objeto de estudio de este ejercicio investigativo es la práctica de enseñanza del docente investigador, por lo que el apartado tiene como propósito presentar las concepciones frente a las acciones constitutivas, entendidas como, las acciones o actividades esenciales que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que hacen referencia

a las que “van más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que se trata de un conjunto de actividades que buscan lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.” (Sarramona, 2003, p. 23), son presentadas en este apartado con el fin de dar claridad y organización frente a esas primeras concepciones, antes de iniciar su formación en la Maestría de pedagogía de la Universidad de La Sabana, ya que comprender estas concepciones previas permite evaluar cómo ha evolucionado la práctica del docente a través de su formación académica y los procesos de investigación.

Siguiendo la perspectiva de la docente investigadora, el rol de ser profesor conlleva responsabilidad considerable y el compromiso de educar y formar a las personas, posibilitándoles un desarrollo de manera integral en la sociedad. Este cometido no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que abarca también la inculcación de valores, el estímulo de habilidades y capacidades mediante diversas estrategias y enfoques pedagógicos. Esta función educativa fomenta la comprensión, la curiosidad y la creatividad en los estudiantes, y actúa como modelo y guía, ayudándolos a potenciar sus aptitudes y capacidades para enfrentar los desafíos de la vida. Esta influencia trasciende en todos los aspectos de la vida de los alumnos y su interacción con los demás.

La labor del profesor no se limita al aula, ya que sus acciones fuera de ella también son relevantes. Se destaca como un agente impulsador de cambios y transformaciones en la institución y en el ambiente social, por lo que su labor es fundamental para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Ser profesor es una tarea noble y de gran importancia para el futuro de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Para abordar de manera integral la práctica de enseñanza es imprescindible tener en cuenta tres acciones interconectadas y mutuamente complementarias: la planeación, la implementación y

la evaluación de los aprendizajes. En la perspectiva de la docente investigadora estas etapas se consideran como:

La planeación: Es una actividad fundamental en el proceso de enseñanza, que implica una anticipación sistemática y una toma de decisiones por parte de los docentes, con el objetivo de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Según Davini (2015), “programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros” (p.84).

Para esto, se revisaba la malla curricular de cada una de las áreas (ciencias sociales, naturales, matemáticas, y otros) propios de la educación en primera infancia, para tener claridad de los temas a trabajar en el tiempo estipulado de la planeación (semana a semana), con un orden innatamente coherente, para asociarlo con páginas del libro o guías diseñadas para el bimestre, por lo general se tomaban los logros¹¹ propuestos para la actividad general y se proponían indicadores de logro (aunque este último aspecto estaba sujeto a las especificaciones de la institución).

Desde una perspectiva de las ciencias sociales y naturales, la docente investigadora se enfocaba en el desarrollo de la conciencia del propio cuerpo, la comprensión de las interacciones con los demás y la exploración del rol individual en el entorno, incluyendo los diversos componentes del planeta tierra. En el ámbito del pensamiento lógico y matemático, se abordaba conceptos fundamentales relacionados con los números, operaciones básicas (suma y resta). También se introducían nociones esenciales de geometría y estadística.

En cuanto a la preparación para la lectura, se promovían estrategias que fomentan la comprensión lectora a través de nuestro programa de letras y el enfoque fonético. Para la escritura, implementamos actividades que fortalecen la grafomotricidad, contribuyendo a una caligrafía

¹¹ Lozano y Ramírez (2005) “(...) el Ministerio de Educación Nacional expide en 1996 la resolución 2343, que introduce el concepto de indicador de logro curricular para cada una de las áreas y los grados” (p. 120) Por lo que “la formulación de logros en el campo educativo debe plantear metas integrales en los estudiantes, más que la simple acumulación y memorización de conocimientos.” (p. 121)

legible en letras script y cursivas, y asegurando una alineación y dirección adecuadas de las letras. Se fomentaba la creatividad a través de una variedad de manualidades y actividades artísticas en nuestras clases de arte. Además, se otorgaba importancia a la dimensión motora gruesa a través de la práctica de la gimnasia. A pesar de su carácter transversal en varios aspectos académicos, se dedicaba especial atención al desarrollo del inglés, mejorando las habilidades de expresión oral, lectura, escritura y comprensión auditiva (speaking, reading, writing y listening). En paralelo, cultivamos competencias ciudadanas, con un enfoque en la promoción de valores.

En el planteamiento de las actividades se diseñaban espacios (periodos de tiempo dentro de las sesiones o determinaciones de lugares) que tenían en cuenta los estilos de aprendizaje¹² (visual, auditivo y kinestésico), donde se llevaban propuestas de cada uno, así como señala Dunn y Dunn (1993): "la planificación es más efectiva cuando se basa en las fortalezas y debilidades individuales de los estudiantes" (p. 3). En la clase, se dividía la clase en tres componentes específicos: motivación, desarrollo y finalización. Y, se señalaba una forma de evaluar a través de una variedad de herramientas, tales como preguntas, lecturas cortas, juegos, entre otros, seleccionados según los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, pero sin definir una tipología, técnicas e instrumentos específicos.

Se consideraba como proceso de planeación la siguiente ruta:

¹² Albert y León (2005) "(...) los estilos de aprendizaje reflejan "la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información" (...) al definir los estilos de aprendizaje enfatiza que estos "señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, al mundo y a la relación entre ambos" (p. 2-3)

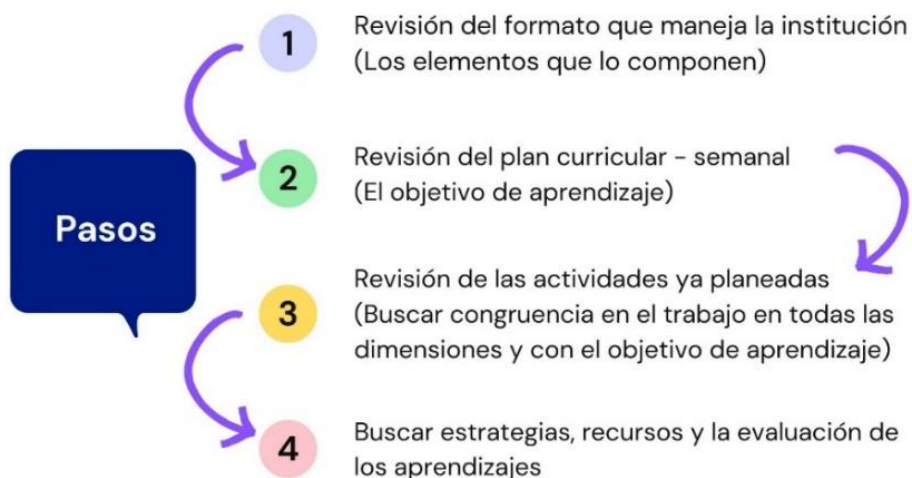


Figura 2. Pasos de la planeación de la profesora investigadora

Implementación: implica un aspecto organizativo, esencial en el manejo del tiempo cambios y ritmos que se deben ajustar durante la sesión para crear un ambiente propicio y favorable para el aprendizaje, debido a las múltiples interacciones que se dan dentro del aula, como menciona Ausubel (1976) “La enseñanza es un proceso que se desarrolla en una situación interactiva entre profesor y alumno, y que tiene como objetivo que el estudiante construya significados a partir de la relación entre los nuevos contenidos y su estructura cognitiva previa” (p. 22). En este sentido, el profesor debe organizar cuidadosamente las propuestas de aprendizaje, buscar la interacción con materiales de apoyo y estimar tiempos para la ejecución de las propuestas, interviniendo cuando sea necesario (Feldman, 2010, p.34).

Para llevarlo a cabo, se inicia con una actividad inicial denominada “momento de motivación”, cuyo propósito es activar los dispositivos básicos de aprendizaje y funcionen como estímulo. A través de esta estrategia, se exploraba los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el concepto que se abordaría más adelante. Algunas de las estrategias eran, rutinas de pensamiento, juegos, videos o lectura de cuentos o historias se hacían los primeros acercamientos al conocimiento, en este momento era fundamental las preguntas, el común denominador de las

actividades es presentar diferentes elementos lúdicos. En un segundo momento, se presentaba la explicación del tema de la clase y se ponía en práctica por medio de diversas dinámicas o trabajando libro o guías. Para mantener la atención de los estudiantes, se utilizaba diversos elementos visuales tarjetas, rimas cortas, y otras actividades de movimiento siendo estos la pausa activa.

Evaluación de los aprendizajes: Entendida como un medio, por el cual el docente puede dar cuenta de cómo se van desarrollando los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que "es una tarea fundamental en el ámbito escolar, cuyo objetivo no se limita a comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes" (Barrera & Pino, 2017, p. 20).

En la práctica, se observó que la evaluación se realizaba de manera empírica y guiada por las apuestas curriculares de la institución educativa. En este sentido, se practicaban pruebas o guías a lo largo de los diferentes periodos académicos para verificar los aprendizajes en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Además, se llevaban a cabo observaciones constantes de los hitos del desarrollo de los niños de acuerdo con su edad y a las diversas actividades de estimulación adecuada. Aunque, en la planeación se contemplaban acciones de evaluación estas se sustraían en actividades de cierre, que consolidaban los conocimientos. Así mismo, por lo general se utilizaban las guías de los libros para sustraer los instrumentos y se calificaban con valoraciones alfanuméricas y apreciaciones cualitativas.

Esta estrategia de evaluación puede relacionarse con la teoría de la calificación y la evaluación sumativa, como la planteada por Hamodi, López, & López (2015). La evaluación sumativa se centra en la medición del rendimiento alcanzado al final de un período específico de aprendizaje. En este enfoque, se busca resumir y consolidar el progreso de los estudiantes, proporcionando una visión global de sus logros (Hamodi, López, & López, 2015, p. 153). Sin embargo, es esencial destacar que la incorporación de acciones de evaluación a lo largo de las actividades de enseñanza también puede enriquecer el proceso educativo al ofrecer oportunidades

para la retroalimentación continua y la adaptación de la instrucción. Al integrar estas perspectivas teóricas, se podría promover una evaluación más holística y efectiva que beneficie el aprendizaje de los estudiantes en una variedad de contextos educativos.

Metodología de la investigación

La metodología de investigación es un aspecto fundamental en cualquier estudio científico. Es el conjunto de técnicas, herramientas y procedimientos que se utilizan para recopilar, analizar e interpretar datos, con el fin de responder a una pregunta de investigación o alcanzar un objetivo específico, como lo explica Hernández, Fernández y Baptista (2014) “es un conjunto de técnicas y estrategias que se aplican para investigar un problema o fenómeno determinado. Su objetivo es proporcionar herramientas que permitan la recopilación, análisis e interpretación de los datos necesarios para alcanzar los objetivos de investigación” (p. 31). La elección de una metodología adecuada es esencial para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos, así como para asegurar la ética y la integridad del proceso de investigación. Por lo que este apartado tiene como objetivo la presentación de la metodología adoptada por la docente investigadora y como estas apoyan su ejercicio investigativo.

Objeto de estudio

El objeto de estudio del presente ejercicio investigativo es la práctica de enseñanza, que desde el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana es concebida como un fenómeno social asociado a un conjunto de acciones, enmarcada en el marco de un contrato institucional con un sujeto que enseña (el profesor) y otro que aprende (el estudiante), se considera como singular, dinámica y compleja (Alba, Atehortúa, y Maturana, (2020). Por otro lado, Gimeno Sacristán, (1995) complementa esta idea afirmando que "es un fenómeno complejo que se desenvuelve en un contexto social, cultural e histórico determinado y que involucra un conjunto de

acciones y relaciones dinámicas que tienen lugar en un ambiente de enseñanza-aprendizaje específico, en el que interactúan el profesor, el estudiante y el objeto de conocimiento" (p. x). La acción educativa como la llama Stenhouse (1985) "se preocupa por las variaciones que sufre la búsqueda de la verdad a través del aprendizaje, en cada caso y contexto" (p. 43), lo que implica que el profesor debe aspirar a ofrecer experiencias donde les permita a sus estudiantes una perspectiva objetiva de la naturaleza que lo rodea, "Un buen aprendizaje es una actividad creativa, no solo hacer cosas. Consiste en construir una visión del mundo y no tiene nada que ver con mostrar que pese a haber fracasado en esa construcción, se es capaz de desempeñar aquellas actividades que parecerían hacerla posible" (Stenhouse, 1985, p. 47).

La investigación de la práctica de enseñanza constituye un factor importante para posicionar no solo el ejercicio profesional del profesor si no también el profesor como investigador, este ejercicio al que se ha hecho un llamado "debe aspirar a expresar un panorama global del conocimiento de un campo específico de actividad, sea éste lo que denominamos disciplina, arte o técnicas prácticas" (Stenhouse, 1985, p. 43). Para Blández (2000) "la investigación puede ofrecer todo su apoyo científico, analizando, profundizando, recogiendo datos y sacando conclusiones sobre la realidad educativa, construyendo de un forma directa o indirecta a una mejor calidad de enseñanza" (p. 21), estudiar esta naturaleza constituye en sí misma una mirada objetiva a su propia labor.

Formulación del problema

¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de una profesora de primera infancia para fortalecer el pensamiento creativo en sus estudiantes?

Objetivo: Analizar las transformaciones que se producen en la práctica de enseñanza de una docente investigadora de primera infancia que propone las actividades rectoras como medio para desarrollar el pensamiento creativo con sus estudiantes.

Objetivo específico:

- Determinar cuáles son las transformaciones que se dieron en la acción de planeación de la docente investigadora a partir de los ciclos de reflexión.
- Estudiar las acciones de implementación que desarrolla la profesora en un aula de primera infancia para el desarrollo del pensamiento creativo.
- Considerar las acciones de evaluación llevadas a cabo por la docente investigadora con niños y niñas de primera infancia.

Paradigma de la investigación

Un paradigma en el ámbito de la investigación engloba una serie de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que indican la forma de construir el conocimiento científico. Estos patrones y modelos orientan la conducta de los investigadores en un campo de acción determinado, según lo afirma Martínez (2004), citado por Alvarado y García (2008), (p. 190). En otras palabras, el paradigma es una concepción fundamental del objeto de estudio de una ciencia, es decir la manera de concebir e interpretar la realidad, por lo que delimita lo que se debe investigar, las preguntas que se deben plantear, cómo se deben abordar y qué reglas se deben seguir para interpretar los resultados obtenidos, tal como lo explica Ritzer (citado por Sandín, 2003). En consecuencia, cada ejercicio investigativo utiliza estrategias que considera más adecuadas siguiendo un modelo conceptual específico.

En este sentido, dentro los diferentes paradigmas de investigación se encuentra el socio-crítico que en palabras de Pérez Serrano (2004) emerge como “alternativa al paradigma racionalista,

puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde una metodología cuantitativa” (p. x). Este tiene un ámbito reflexivo, que permite una mirada objetiva al mundo mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica “busca comprender la realidad social y educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva. Busca identificar las relaciones de poder y dominación que existen en la sociedad y cómo se manifiestan en la educación, para poder transformarlas y promover una educación más democrática y justa” como lo explica Giroux, 1997. Así mismo, este enfoque permite transformaciones de las realidades sociales, proporcionando respuestas o modos de acción a situaciones particulares, lo que constituye un amplio abanico en el ámbito de la investigación educativa.

En este presente ejercicio investigativo, se enfoca en la práctica de enseñanza buscando transformarla para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por lo que, se adopta un enfoque sociocrítico, que se centra en las relaciones de poder y la transformación de la realidad social “se centra en la construcción de una educación más equitativa y democrática. Este enfoque fomenta la reflexión crítica y la acción transformadora, y promueve la participación activa de los estudiantes y la comunidad” (Kincheloe, 2005). Este enfoque nos permitirá abordar los interrogantes planteados desde la realidad del aula, lo que promoverá una mejora continua por parte del profesor.

El paradigma socio-crítico es fundamental para la investigación educativa porque ofrece una visión más amplia y crítica de la realidad educativa, fomenta la democratización del conocimiento al promover la participación activa de los estudiantes y la comunidad en el proceso educativo, como menciona Alvarado y García (2008) al destacar las características más importantes del paradigma socio-critico aplicado a la educación son: su visión global a la realidad educativa, democratización

del conocimiento, y la aplicabilidad de conocimiento teórico a la práctica (191), todo esto desde una posición reflexiva y crítica, integrando la pedagogía con su conocimiento (las bases teóricas) de los aspectos de la educación y la práctica llevada adecuada profesionalmente por parte del profesor. En resumen, el enfoque sociocrítico es fundamental para la investigación educativa porque ofrece una visión más crítica y completa de la realidad educativa, fomenta la inclusión social y la democratización del conocimiento, y promueve la participación activa de los estudiantes y la comunidad en el proceso educativo.

Enfoque investigativo

La naturaleza de un estudio actúa la brújula que guía al investigador a lo largo de su ejercicio, marcando el rumbo de todo el proceso. Por esta razón, la selección del enfoque de investigación es esencial en cualquier estudio, ya que guía todo el proceso del investigador. Es importante que este enfoque esté en función de la construcción del problema y las metas de estudio, teniendo en cuenta la globalidad de la labor científica (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. 2014, p. 53). En el caso de un estudio sobre la práctica de enseñanza como un fenómeno social, donde se analizan múltiples realidades subjetivas y se busca mejorar mediante la reflexión y la implementación de estrategias, un enfoque de investigación cualitativa resulta apropiado (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010). Este enfoque permite una comprensión profunda y detallada del fenómeno en cuestión, y se adapta bien a estudios que se centran en la experiencia y percepciones de los participantes.

La investigación cualitativa se enfoca en comprender a profundidad la experiencia humana y el significado que los individuos le dan a sus vivencias. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza transdisciplinar y contradisciplinar, lo que significa que sus objetivos, métodos y técnicas están en constante evolución y adaptación a las necesidades de cada investigación particular, y no

se limita a los confines disciplinarios establecidos, sino que promueve la integración y el diálogo entre diferentes enfoques y disciplinas (Latorre, 2003, p. 15). La investigación cualitativa se diferencia de los procedimientos estadísticos y la cuantificación, pues se enfoca en producir resultados que no se hayan obtenido mediante estos métodos (Strauss y Corbin, 1990 en Sandín, 2003 (p. 121), pero no necesariamente los excluye, en algunas ocasiones se vale de ellos para objetivizar sus conocimientos.

Por lo general, sus modelos analíticos son inductivos, lo que significa que se buscan relaciones y significados en la información recolectada, prestando especial interés por las características del fenómeno estudiando. Para ello, se realizan descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas (Pérez Serrano, 1994 en Sandín, 2003, p. 121). De esta manera, la investigación cualitativa busca construir explicaciones, encontrar nuevos significados y ampliar la comprensión sobre su objeto de estudio. Desde la perspectiva de este enfoque, la construcción de conocimiento es “un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica” (Cisterna, 2005, p. 62).

En cuanto al uso de sus resultados, en este enfoque de investigación provee un uso instrumental al convertir el conocimiento generado en situaciones particulares en planes para ser desarrollados en la práctica. Los resultados amplían la comprensión de la realidad, lo que sirve para mejorar la práctica y fomentar una comprensión mayor de la misma, repensar patrones y reflexionar sobre estereotipos para transformar modos de actuar (Sandín, 2003).

Por lo anterior, este ejercicio investigativo se identifica con el enfoque de investigación cualitativa, pues su mayor interés está en mejorar y transformar la práctica educativa y en consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la docente investigadora y de sus compañeros que puedan beneficiarse de sus resultados. Se analizan las acciones constitutivas (acciones de planeación, de implementación y evaluación de los aprendizajes) como fundamentales desde sus fortalezas y debilidades, también se ponen en consideración a la mirada de pares académicos. Se realiza un análisis, interpretación y reflexión de las evidencias recolectadas por diversos medios del objeto de estudio, con el fin de mejorar y transformar la práctica educativa.

Alcance investigativo

La naturaleza de un estudio actúa como la brújula que guía al investigador a lo largo de su ejercicio, marcando el rumbo de todo el proceso. Por esta razón, la elección del enfoque de investigación resulta fundamental en cualquier estudio, dado que orienta y da dirección a cada fase del proceso investigativo del científico" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 79). Esto incluye la definición del alcance de la investigación, que es esencial para determinar la profundidad del análisis, la forma en que se aborda el problema y los límites establecidos para no desviarse de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como el contexto en el que se llevará a cabo y la definición del objeto de estudio y la elección de los participantes.

En coherencia con lo anterior, se presta atención al alcance y al objeto de estudio definido, eligiendo un el alcance descriptivo. El alcance descriptivo, como su nombre lo indica, busca describir y caracterizar en detalle el fenómeno o problema de estudio. Esto se hace con el objetivo de obtener una comprensión más profunda del mismo "y está orientada a especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 81).

Además, abarca todas las etapas del proceso de investigación de manera precisa y coherente. Desde la perspectiva de este ejercicio investigativo, es fundamental para analizar las decisiones tomadas por la docente a lo largo del proceso, con el fin de mejorar su práctica de enseñanza.

De esta manera, se recopila y analiza información detallada y se describe la situación tal como es. En este tipo de alcance, permite recopilar la mayor cantidad posible de información relevante, utilizando diversas técnicas de recolección de datos, como la observación, entrevistas, encuestas, entre otras. Esto nos proporciona una visión global y detallada del fenómeno o problema de estudio, lo que a su vez nos permite identificar patrones, tendencias y relaciones entre los diferentes aspectos que lo conforman. Esta comprensión profunda es fundamental para tomar decisiones y diseñar estrategias de intervención efectivas para abordar el problema, que se ve reflejado en cada uno de los ciclos de reflexión.

Es importante destacar que, a pesar de su enfoque en la descripción, el alcance descriptivo también abarca la narrativa de las acciones emprendidas para catalizar la transformación de la práctica de enseñanza. No se limita únicamente a plasmar la problemática o el fenómeno, sino que también documenta las medidas adoptadas de manera deliberada y consciente.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones y desafíos del alcance descriptivo. Aunque proporciona una comprensión profunda, puede restringir la posibilidad de realizar inferencias de mayor alcance y aplicabilidad. Además, el análisis de datos en este marco puede dar cabida a subjetividades y sesgos por parte del investigador, lo que podría afectar la imparcialidad de los resultados, como advierte Neuman (2014). Por último, el alcance descriptivo puede requerir un consumo significativo de recursos y tiempo debido a su nivel de detalle, lo que podría limitar su aplicabilidad en situaciones que requieran respuestas ágiles o soluciones inmediatas. En resumen, el alcance descriptivo de esta investigación es una herramienta valiosa para obtener una

comprensión profunda del fenómeno estudiado y de las acciones emprendidas para mejorar la práctica de enseñanza. Aunque presenta desafíos y limitaciones, su enfoque detallado y exhaustivo es esencial para abordar de manera efectiva el problema en cuestión.

Diseño de investigación

Se entiende que el diseño es una herramienta esencial para garantizar la validez y el rigor científico de un estudio. Además, se considera como una “lógica que nos encadena las sucesivas etapas a cubrir, guiando el proceso de recogida, análisis e interpretación” de información (Nachmias & Nachmias, 1976 en Aguilaga M., 1986, p.41), convirtiéndose así en una guía fundamental para el proceso investigativo. Hernández, Fernández & Baptista (2006) citados por Salgado (2007) mencionan diversos diseños de investigación cualitativa, como los diseños de teoría fundamentada, etnográficos, narrativos, de investigación-acción y fenomenológicos, como los principales enfoques. Sin embargo, es importante destacar que no existe un límite claro entre ellos, y pueden compartir elementos que enriquezcan la calidad de la investigación.

En este contexto, el presente ejercicio investigativo puede situarse dentro de un diseño centrado en la investigación-acción educativa. Kemmis S. & McTaggart R. (1998), definieron este enfoque como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar (...) sus prácticas sociales o educativas” (Blández, 2000, 23). El propósito principal de este enfoque no es acumular conocimiento sobre la enseñanza o comprender la realidad educativa, sino principalmente aportar información que oriente la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la práctica educativa (Sandín (2003) p. 161). Esto se traduce en la transformación de la práctica de enseñanza.

Uno de los pilares que fundamentan de este diseño es que los docentes investigadores reconocen la existencia de un problema subyacente en su práctica y creen que pueden resolverlo a

través de la observación, reflexión y divulgación de sus hallazgos (Salgado, 2007, p.73). Este enfoque, especialmente aplicado en el ámbito educativo, promueve la autoestima profesional al reconocer que los docentes tienen experiencias valiosas que compartir sobre su entorno de trabajo. Implica una participación activa en la cual el aprendizaje no es unidireccional, ya que los docentes también aprenden de sus colegas (Blández, 2000, p.24). Además, rompe con la sensación de aislamiento al permitir a los educadores compartir dificultades, incertidumbres y éxitos, y al fomentar una actitud de mejora y cambio, se convierte en una fuente de motivación profesional que evita la monotonía (Blández, 2000, p.25). En última instancia, posiciona al docente como un investigador y contribuyente activo en la construcción del conocimiento pedagógico a través de la reflexión continua.

Método de investigación

La Lesson Study, su origen se sitúa en Japón y comienza a usarse como un medio efectivo para ayudar a los profesores, líderes, colegios y universidades a ajustar o modificar sus prácticas donde lograr mejores aprendizajes de los estudiantes es lo más importante (Dudley, P., 2015, p. 24), por lo que la reflexión y transformación de las acciones de enseñanza para enseñar a aprender, implementando cambios consientes con argumentos validados desde un rigor científico, juegan un papel primordial. Desde luego, es una práctica de desarrollo profesional que proporciona una perspectiva global, explorando su impacto en la innovación, la creatividad y el logro en varios contextos, logrando así mejorar la enseñanza en el aula, y también significa que el profesor continúe con su desarrollo (Dudley, P., 2015, p. 16). Asimismo, es una metodología que se enfoca en el mejoramiento de la práctica docente mediante la observación detallada de las situaciones en el aula y la colaboración entre pares académicos y así desde una perspectiva objetiva proponer posibles caminos de mejoramiento que contribuye a conocimiento pedagógico.

La Lesson Study, alineada con la perspectiva cíclica mencionada previamente, se entrelaza de manera armoniosa con el enfoque de un diseño de investigación acción. A través de la reflexivos y la observación objetiva de la práctica de enseñanza del docente investigador, junto con la colaboración de su comunidad cercana (pares académicos), se busca el mejoramiento continuo, tanto de las prácticas de enseñanza del profesor como del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se contribuye al conocimiento pedagógico, y se logran comprensiones más profundas y efectivas. La lesson Study se convierte, así, en un proceso cíclico que promueve la mejora constante en la enseñanza y el aprendizaje.

En este enfoque, el conocimiento práctico ocupa un papel central, considerando además que el conocimiento teórico puede transformarse en aplicaciones prácticas y viceversa, a través de su análisis y reflexión durante la resolución de problemas. La Lesson Study se sustenta en un conjunto de fases que deben ser consideradas durante su implementación. Estas fases han sido adaptadas en coherencia con las particularidades del objeto de estudio del presente ejercicio investigativo, y en acuerdo con algunos lineamientos de la Universidad de La Sabana para asegurar una alineación efectiva con la realidad investigada.

La primera fase crucial en este proceso implica la identificación y definición de un “foco” específico. Según Gómez y Gómez (2004), este paso no solo implica la selecta elección, sino que también abarca una cuidadosa consideración de las estrategias de enseñanza más eficaces para abordar dicho foco y mejorar la práctica de enseñanza (p. 3). Este foco guiará el esfuerzo de los docentes, estableciendo una “la conexión entre la práctica diaria y las finalidades a largo plazo de la educación” (Gómez y Gómez, 2004, p. 2) una relación que a menudo tiene a debilitarse.

La segunda fase, centrado en la cuidadosa planificación de la clase, adquiere particular relevancia en el contexto de este ejercicio investigativo, siendo llevado a cabo de forma individual. En línea con la perspectiva Li y Luo (2017), subraya la importancia de esta planificación exhaustiva al afirmar que “cada componente de la lección, desde la secuencia de actividades hasta la elección de materiales, esté alineado de manera coherente con el enfoque deseado” (p. 45). Además, señala Takahashi (2014) destaca que “la planificación en Lesson Study no es un proceso aislado, sino que es un ejercicio de reflexión y ajuste constante que requiere un diálogo constructivo” (p. 72), destacando así la naturaleza reflexiva y adaptable inherente a este paso del proceso.

La tercera fase en este proceso se concentra en la planificación minuciosa de la investigación sobre la lección. Durante esta fase, como destaca Gómez y Gómez (2004), se produce “la delineación de los aspectos específicos que serán observados y analizados durante la lección” (p. 56). Además, se establece el marco para la recopilación de datos y la observación en el aula, permitiendo a los docentes recabar pruebas concretas sobre el impacto de la lección en el aprendizaje de los estudiantes, en línea con la perspectiva de Johnson (2018), lo que garantiza una evaluación exhaustiva e imparcial de la efectividad de la estrategia pedagógica empleada. Esta se convierte en el cimiento sobre la cual se construye la reflexión y el análisis colaborativo posterior, promoviendo un ciclo de mejora constante en la práctica educativa.

La cuarta fase se centra en el ajuste colaborativo de la planificación de la clase. Donde los docentes de manera colaborativo se embarcan en un proceso de análisis, mediante un diálogo abierto y constructivo, los docentes amalgaman sus perspectivas y experiencias para identificar áreas de mejora y refinamiento, como destacan Smith y Johnson (2015), "este

proceso de ajuste conjunto permite a los educadores refinar y perfeccionar su enfoque educativo, valiéndose de pruebas concretas derivadas de la práctica" (p. 92). Esta colaboración activa no solo propicia la adaptación de estrategias pedagógicas, sino que también cataliza la modificación y el realineamiento del enfoque de enseñanza en función de los valiosos conocimientos extraídos de la observación en el aula.

La quinta etapa invita a enseñar la lección, observar y recoger evidencias emerge como un punto culminante en el proceso iterativo. Durante esta fase, el equipo de educadores se convierte en observadores comprometidos, participando activamente en la implementación de la lección diseñada y en la meticulosa observación de las interacciones en el aula (Gómez y Gómez (2004), p. 5), se captura una amplia gama de información tangible, desde la participación individual hasta la comprensión colectiva, lo que proporciona una visión completa de la efectividad de las estrategias implementadas. El proceso de enseñar, observar y recopilar evidencias se convierte así en un proceso integral, donde los docentes asumen tanto el rol de guías facilitadores como el de investigadores activos.

La sexta fase de describir, analizar y revisar la lección. En esta etapa, los educadores colaboradores se reúnen para compartir detalladamente sus observaciones y recopilar evidencias clave sobre la implementación de la lección en el aula. Esta colaboración activa entre los docentes, como señala Gómez y Gómez (2004), permite una visión holística de la experiencia en el aula y proporciona una base sólida para la identificación de fortalezas y áreas de mejora (p. 6). Además, durante esta fase, el equipo tiene la oportunidad de revisar y reevaluar las estrategias empleadas en función de la retroalimentación y los datos recopilados.

Y en la última fase, de reflexión individual y toma de decisiones donde el docente investigador se toma tiempo para considerar cuidadosamente los resultados de la investigación y las discusiones colaborativas. Esta fase, en palabras de Gómez y Gómez (2004), fomenta una introspección profunda y la evaluación personal de cómo se ha abordado la lección y cómo se ha impactado el aprendizaje de los estudiantes. A partir de estas reflexiones, se toman decisiones informadas sobre las modificaciones necesarias en la planificación, las estrategias y la ejecución de la lección.

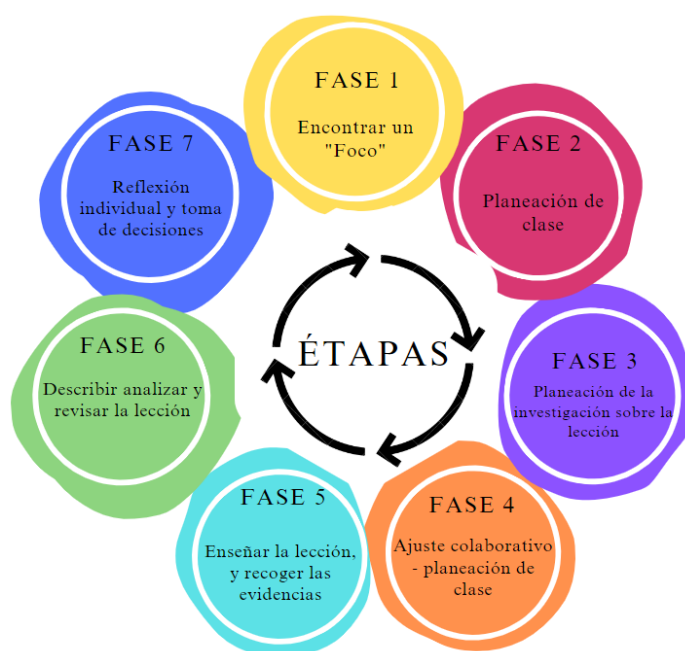


Figure 3. Etapas de la Lesson Study

Recolección de información

La recolección de información se enfoca en la en la exploración detallada de las perspectivas, experiencias y vivencias de los participantes en un estudio, es un proceso en el cual el investigador recopila información que le permitirá entender el fenómeno que estudia y llegar a la comprensión de su significado, sin manipular las variables ni controlar las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación (Hernández (2014), por lo que es un proceso interactivo y reflexivo,

donde los investigadores pueden ajustar y modificar su enfoque y técnicas en función de los hallazgos y perspectivas emergentes de los participantes. Explica Patton (2015) que la calidad de datos “depende en gran medida de la habilidad del investigador para escuchar, observar y preguntar en una forma que capte la riqueza y complejidad de las experiencias de las personas y los fenómenos que están siendo estudiados” (p. 38) y estos al ser analizados y comprendidos podrán contribuir en la respuesta de la pregunta de investigación.

La matriz como herramienta gráfica que se utiliza para organizar y sintetizar los datos recopilados durante la investigación. Su objetivo es “ordenar, organizar y sistematizar la información relevante para responder a la pregunta de investigación, alineando los objetivos, las preguntas de investigación y los métodos y técnicas de recolección y análisis de datos” (Martínez-Mesa, González, Duquia, & Bonamigo, 2016, p. 114). Dentro del contexto de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana se ha elaborado una matriz sistemática en respuesta a las diversas fases de la Lesson Study. Esta matriz se compone de categorías derivadas tanto de la teoría como del propio estudio, y su enfoque se centra en las acciones fundamentales de la práctica docente según la EPC. En el transcurso de esta exposición se explorará en detalle el significado de estas categorías y subcategorías como unidades de análisis esenciales para la recopilación de datos, permitiendo al lector una comprensión más profunda del proceso.

En el marco de la dinámica que se está describiendo, resulta relevante destacar la escalera de retroalimentación es una herramienta de recolección de información sobre el progreso y desempeño. Según Hattie & Timperley (2007) es una forma de proporcionar retroalimentaciones específicas que ayudan a avanzar hacia objetivos específicos (p. 88). Este proceso al llevarse a cabo a través en una serie de pasos que permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, ahora bien, en este ejercicio investigativo esta será proporcionada por pares académicos, lo que lo convertirá en

un ejercicio colaborativo, muy en línea con la propuesta de la Lesson Study como método de investigación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para que esta sea efectiva, debe ser aplicada de manera rigurosa y sistemática para garantizar la objetividad en la evaluación y retroalimentación.

Siguiendo con este razonamiento, es fundamental resaltar el valor del diario de campo como una herramienta valiosa para la investigación, ya que permite llevar un el seguimiento y registro de lo que sucede en el aula. Según Huamán (2016), este es “una fuente que usa el docente investigador para reconocer los aspectos que se dan dentro de la clase” (p. 121). De esta manera, que puede ayudar al docente a reflexionar y mejorar su práctica, lo que está en línea con los objetivos de este estudio. Sin embargo, se debe tener en cuenta que su uso puede presentar ciertos desafíos, como la subjetividad en la interpretación de los datos registrados. Por lo tanto, es importante “combinar el uso del diario de campo con otras herramientas y métodos de evaluación que permitan obtener una visión más completa y objetiva del proceso de enseñanza y aprendizaje” (López, 2020, p. 73)

Por lo anteriormente mencionado, se implementará la observación participante como técnica de investigación en la que él o ella se involucra activamente en la situación que está observando, convirtiéndose en un miembro más del grupo o comunidad estudiada, ya que “que implica la inmersión del investigador en el contexto social que se está estudiando, con el fin de obtener una comprensión profunda de las actividades y relaciones sociales de los participantes” como menciona Spradley (1980). Ahora bien, esta aplicada a la propia practica educativa se refiere a la reflexión sistemática del docente sobre su propia enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Según Schön (1983), esta reflexión se realiza en dos niveles: la reflexión en acción, que es la reflexión mientras se está enseñando, y la reflexión sobre la acción, que es la reflexión después de enseñar. La observación de la propia práctica permite a los docentes identificar fortalezas y

debilidades en su enseñanza, y diseñar estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Siendo este un elemento congruente con toda la propuesta metodológica de este ejercicio.

Como aspecto clave, la retroalimentación del asesor es un componente central en cualquier enfoque investigativo, emerge como un proceso esencial para asegurar la conformidad del trabajo con los rigurosos estándares académicos. Como señalan Fidalgo, Sein y García (2019) esta retroalimentación no solo facilita la evaluación del trabajo por parte del investigador, sino que también permite ajustar de manera estratégica su enfoque para alcanzar los objetivos predefinidos (p. 153). En consecuencia, el papel del asesor radica en ofrecer comentarios específicos y constructivos sobre el progreso del proyecto, contribuyendo así a la optimización del contenido, la estructura y las investigaciones derivadas de los ciclos reflexivos. Esta dimensión adquiere una importancia crucial, ya que la experiencia en el método empleado puede trazar una ruta significativa hacia el logro de los objetivos propuestos.

En el ámbito de la investigación, la figura del asesor desempeña un rol fundamental al brindar orientación y apoyo esenciales a los investigadores o participantes involucrados en el proyecto. Dicho respaldo conlleva una serie de responsabilidades sustanciales que conforman el tejido de este proceso investigativo:

Entre sus funciones destacan la de brindar una perspectiva clara de los principios y metodologías de la Investigación, estableciendo pasos fundamentales para la ejecución de un proceso. Además, trabaja en estrecha colaboración con los participantes para diseñar objetivos, identificación de cuestiones pertinentes y la creación de un plan de acción, ya que, según Parra (2002), si bien los docentes son concedores de la tarea educativa, los expertos externos aportan herramientas que ofrecen una perspectiva más objetiva (p. 123). También, ofrece una dirección especializada en la recolección y análisis de datos, tanto

cualitativos o cuantitativos, alentando la reflexión crítica sobre los descubrimientos y facilitando su conexión con teoría y práctica. Finalmente, desempeña un papel esencial al impulsar transformaciones en la práctica de enseñanza a través de la Investigación-Acción, al estimular y guiar las reflexiones de los participantes, con el fin de promover un “diálogo, de la comprensión común, de la reflexión educativa” (Parra, 2002, p. 123).

En síntesis, el papel del asesor en la Investigación-Acción conlleva la responsabilidad de brindar apoyo, orientación y experiencia a los investigadores o participantes a medida que llevan a cabo el proceso de investigación y buscan generar mejoras palpables en su entorno educativo.

Categorías

La categorización es un proceso de organización, continuo y dinámico según unas características similares o ejes principales, para Gomes (2003) “La palabra categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie” implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto que sea abarcador. Para Romero (2005) “el procesar y organizar la información en tópicos epistémicos y contextualizados desde un problema real, se constituyen en componentes reveladores de un buen proceso de categorización que asegura la investigación” es de esta manera que se garantiza un buen proceso analítico e interpretativo.

Desde el enfoque de la investigación cualitativa, la categorización constituye una parte fundamental para la organización, análisis e interpretación de datos y es el investigador quien confiere la clasificación de los aspectos a considerar, de los cuales se recoge y organiza la información. De esta manera, se predeterminan una serie de categorías y subcategorías, como menciona Cabrera (2005) unas apriorísticas (pensadas por el profesor investigador con anterioridad como un proceso intuitivo) o emergentes (surgen desde la indagación de la información que se va

recolectando) que detonan un aspecto de análisis que especifica elementos de la práctica de enseñanza como objeto de estudio de este ejercicio de investigación. Por lo tanto, es necesario estar abierto a ajustar las categorías y subcategorías a medida que se avanza en la investigación.

En este sentido, resulta imperativo destacar que las categorías apriorísticas adoptadas en este ejercicio investigativo, las cuales se refieren a las acciones de planeación, acciones de implementación y las acciones de evaluación de los aprendizajes, fueron seleccionadas con base en argumentaciones sólidas y coherentes. Estas argumentaciones se derivan de las explicaciones teóricas y fenomenológicas que previamente se discutieron durante las sesiones de asesoría. En estas instancias, se llevaron a cabo debates constructivos donde se identificaron las razones fundamentales para considerar estas tres unidades como categorías apriorísticas, un proceso que se inspiró en las reflexiones compartidas y en el diálogo constante con la información recopilada y la literatura relevante, siguiendo la perspectiva metodológica y teórica adoptada en este estudio. Conforme al enfoque de la investigación cualitativa que se abrazó, se evitó adentrarse en enfoques rígidos y estandarizados, y en lugar de ello, se adaptaron las técnicas de manera activa y reflexiva para el análisis y la interpretación de los datos, tal como argumenta Berger y Luckmann (1966).

Durante el proceso de análisis que permitiera decretar las categorías y sus correspondientes subcategorías (Anexos

Anexo 1 [Anexos](#)

[Anexo 1](#)), la deconstrucción implicó dismantelar el fenómeno en unidades más pequeñas, como fragmentos, aspectos o categorías, con el fin de examinar y comprender las múltiples perspectivas y significados que pueden estar presentes (Glaser, & Strauss, 1967). Al descomponer el fenómeno en partes más manejables, se pueden explorar en detalle las diferentes dimensiones, contextos y relaciones que existen. Esto proporciona una base sólida para analizar y dar sentido a

la complejidad y diversidad de las experiencias humanas y los sistemas sociales que se están estudiando.

Una vez que se ha realizado la deconstrucción, la reconstrucción implica volver a construir el fenómeno a partir de las unidades descompuestas. Sin embargo, la reconstrucción no implica simplemente volver a unir las partes, sino que implica una síntesis creativa y reflexiva que integra las unidades en un todo coherente y comprensible. Durante este proceso, se tienen en cuenta las interacciones y las relaciones entre las unidades descompuestas, así como los contextos más amplios en los que se encuentran. La deconstrucción y la reconstrucción no son procesos lineales y secuenciales, sino que son iterativos y recursivos. A medida que se avanza en la investigación, se pueden identificar nuevas unidades o relaciones que requieren una deconstrucción adicional, lo que a su vez puede llevar a una reconstrucción más profunda y matizada del fenómeno.

A partir de lo anterior, se enuncian las siguientes categorías apriorísticas:

Categorías	Subcategorías
Acción de planeación	Coherencia del currículo Pertinencia curricular CLIL (Content and Language Integrate Learning)
Acción de implementación	Comunicación instruccional Comunicación motivacional Elementos de las actividades rectoras presentes
Acción de evaluación de los aprendizajes	Retroalimentación

Figure 4. Categorías de investigación

Acción de planeación

La planeación es una acción fundamental en la práctica docente que permite anticipar y programar las actividades y recursos necesarios para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-

aprendizaje, así como dar respuesta a las necesidades y características del alumnado (González, 2017, p. 25). Antes se tenía una concepción tradicional sobre la planeación, donde se veía principalmente como una acción de anticipación sistemática en la que el docente toma decisiones sobre las acciones a llevar a cabo y organiza estas para lograr los aprendizajes previstos (Davini, 2015, p. 84). Esta visión tradicional implicaba la selección y organización de todas las actividades curriculares en función de objetivos, recursos humanos, económicos y materiales, intereses y necesidades de la comunidad educativa, tiempo disponible, entre otros factores (Carriazo, Pérez, Gaviria, 2020).

Sin embargo, la perspectiva sobre la planeación comenzó a transformarse. Dado que implica, la planeación en educación es un proceso mucho más complejo e interconectado de lo que inicialmente creía. Ahora se reconoce que implica la construcción continua, permanente, estructurada, y organizada de las experiencias de aprendizaje¹³. Ahora se reconoce que implica varias fases interconectadas que se adaptan a los objetivos pedagógicos y al contexto específico (Cárdenas, 2019). Durante esta etapa, el docente toma decisiones fundamentales sobre qué, cómo, con qué recursos y en qué momento llevará a cabo su enseñanza, que, al seleccionar, organizar y estructurar, en función de las necesidades y características de los estudiantes y su contexto, según explica Cárdenas (2019). También, la importancia de plantear preguntas orientadoras para diseñar una planificación coherente con mi enfoque didáctico y disciplinar (Stone, 1998).

A continuación, se abordarán en detalle las subcategorías emergentes que surgieron en el proceso de análisis ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)), ofreciendo una visión más completa y accesible de la metodología empleada y en la cual se enmarcará los resultados obtenidos en este estudio.

¹³“Incluye tanto a la acción y al efecto de experimentar como a la acumulación de conocimientos y destrezas que se adquieren en torno a determinados aspectos, mediante la actuación sobre los mismos.” (Santillana, 1995, p. 613)

Ahora bien, dentro de las subcategorías apriorísticas que surgieron en el análisis ([Anexos Anexo 1](#)) abordaremos la denominada como: ***coherencia del currículo***: Esta perspectiva se erige como un concepto esencial en educación, enfocado en la interconexión y congruencia que debe existir entre los diversos componentes de un currículum educativo. Entre dichos componentes se encuentran los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la evaluación y los recursos educativos empleados. La coherencia curricular demanda una planificación minuciosa y una constante revisión para garantizar que todos estos elementos trabajen en armonía, orientados a la consecución de los objetivos educativos propuestos, tal como lo destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s. f.). Una implementación exitosa de la coherencia curricular puede potenciar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes, así como el desarrollo eficaz de habilidades y competencias.

Ahora bien, esta subcategoría no solo nos brinda una visión integral de la práctica de enseñanza, sino que también permite una reconstrucción del fenómeno estudiado, al desglosarlo en estas distintas unidades analíticas. Ya que, este tiene la capacidad para proporcionar un marco sólido y estructurado que guía la instrucción de manera cohesiva y estratégica. La interrelación armónica permite que el proceso educativo esté alineado con los resultados deseados, generando un ambiente de aprendizaje más claro y enfocado. Esta coherencia también favorece la claridad en la comunicación entre docentes y estudiantes, así como en la comunicación entre diferentes niveles educativos ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)). Al brindar un mapa claro y organizado, la coherencia curricular maximiza el potencial de éxito en el aprendizaje y la adquisición de habilidades, al tiempo que optimiza el tiempo y los recursos disponibles.

Como subcategoría apriorística de análisis, la *pertinencia curricular* emerge como un elemento esencial para asegurar que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que sean genuinamente relevantes y útiles, tal como muestra el ejercicio de análisis (Anexos

Anexo 1). En este contexto, cobra un rol crucial el cuerpo docente, quienes desempeñan una función clave en la promoción de la pertinencia curricular al diseñar y adaptar planes de estudio que se ajusten con precisión a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no puede llevarse a cabo de manera aislada. Para alcanzar alto grado de pertinencia, los docentes deben establecer un vínculo directo con la comunidad local, comprender sus necesidades y colaborar estrechamente con los actores involucrados, garantizando que los planes de estudio estén en sintonía con las demandas del mundo real (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016)).

Además, trasciende más allá de la simple inclusión de temas actuales en el plan de estudios; también abarca la manera en que estos temas son abordados. Esto implica considerar diversas estrategias pedagógicas y metodologías de enseñanza que no solo mantengan el interés de los estudiantes, sino que también doten al aprendizaje sea significativo, como menciona Centro Nacional de Estudios de la Educación de los Estados Unidos (2018). En última instancia, la búsqueda de la pertinencia curricular plantea un desafío que exige una colaboración estrecha entre docentes, empleadores y otros actores relevantes. Solo a través de esta puede garantizarse que los estudiantes sean adecuadamente bien preparados para enfrentar los desafíos tanto del presente como del futuro en un mundo en constante evolución y cambio.

Y por último, dentro del ejercicio de análisis (Anexos

Anexo 1), surge como subcategoría apriorística, la denominada como *CLIL (Content and Language Integrate Learning)*, la cual representa una manifestación relevante. Esta perspectiva hace referencia a la enseñanza de materias curriculares, como ciencias o historia, en una lengua extranjera. Esta modalidad permite a los estudiantes no solo adquirir habilidades lingüísticas, sino también desarrollar competencias en la materia. Conforme subraya Lorenzo et al. (2013), esta metodología puede contribuir al logro de un nivel competente en un idioma adicional. El corazón de CLIL radica en la noción de que el aprendizaje de un idioma extranjero debe poseer significado y relevancia para los estudiantes, generando así una mayor motivación y compromiso por parte de estos. Implementar esta perspectiva puede presentar un desafío para los docentes, ya que exige una planificación minuciosa y una integración efectiva entre el lenguaje y el contenido, según apunta Pérez Cañado (2012).

Ahora bien, en esencia, la pertinencia curricular asegura que los contenidos impartidos no solo sean acordes con las necesidades actuales y futuras de los estudiantes, sino que también se presenten en contextos significativos y aplicables. Al integrar CLIL en la subcategoría de pertinencia curricular, se amplía la dimensión del aprendizaje, al permitir que los estudiantes no solo se involucren en el contenido disciplinario, sino que también lo hagan a través de un lente lingüístico. Esto no solo enriquece la comprensión de los temas, sino que también equipa a los estudiantes con habilidades prácticas que son relevantes para un mundo cada vez más globalizado. En definitiva, la conexión entre pertinencia curricular y CLIL resalta la importancia de impartir conocimiento en contextos significativos y funcionales, donde el aprendizaje de idiomas y el contenido curricular converjan en una experiencia educativa enriquecedora y verdaderamente aplicable.

Acción de implementación

La acción de implementación como categoría de análisis, es entendida como un proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje, para esta investigación este constructo hace referencia a las acciones que desarrolla en profesor en el momento de entregar lo planeado. Estas acciones pueden ser sincrónicas o asincrónicas. Durante este proceso, el profesor establece una relación recíproca entre él o ella, el estudiante y el conocimiento. Aunque la planeación previa es importante, en este espacio es donde las decisiones del profesor pueden variar y afectar el desarrollo del proceso. Como López (2011) señala que es, “una actividad en la que el profesional de la educación busca modificar, de forma planificada y deliberada, un comportamiento, una habilidad o una actitud, con el fin de lograr un desarrollo integral del sujeto y su adaptación social” (p. 59). Es en ese momento, se convierte en el piloto de una carrera para lograr comprensiones de los conocimientos que ayudarán a los estudiantes a construir su propia perspectiva de la realidad, teniendo en cuenta sus características individuales y sus necesidades educativas, tal como menciona Fernández (2020) (p.78). Además, como destaca Davini (2015), la enseñanza y el aprendizaje son actividades dinámicas que ocurren en un ambiente concreto y están influenciados por diversas interacciones. Por lo tanto, el profesor debe estar dispuesto a intervenir cuando sea necesario, buscar la interacción con materiales de apoyo y organizar las propuestas de aprendizaje para crear un ambiente propicio para el desarrollo de los aprendizajes, tal como sugiere Feldman (2010).

En esta investigación, se identificaron tres momentos clave en la acción de implementación: el inicio, el desarrollo y el cierre, enmarcados en las etapas del proceso de aprendizaje de la EPC: exploración, investigación guiada y síntesis.

Durante la fase de inicio o exploración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental motivar a los estudiantes a través de actividades que estimulen su curiosidad y

les permitan activar sus dispositivos básicos de aprendizaje. Esto puede lograrse mediante prácticas como el repaso de vocabulario o la realización de una actividad de transición que refuerce compromisos previos, como sugiere Davini, 2015 (p. 101). La exploración no solo busca motivar, sino también desarrollar en los estudiantes habilidades como la investigación, el análisis, la comprensión y la toma de decisiones informadas y responsables sobre los temas que se abordan. Según el Ministerio de Educación de Chile (2019), esta fase implica la realización de actividades prácticas que permitan a los estudiantes involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje (p. 40). En consecuencia, es importante que esta fase sea diseñada cuidadosamente para promover el interés y la participación de los estudiantes y sentar las bases para un aprendizaje significativo y duradero.

En el desarrollo o la investigación guiada, el profesor actúa como facilitador y guía del proceso de investigación, proporcionando recursos y apoyo según sea necesario para el desarrollo del tema. La idea es que los estudiantes vayan construyendo su comprensión paulatinamente, de lo simple a lo complejo, para lograr aprendizajes significativos (Davini, 2015, p. 101). Es en este espacio donde las propuestas llevadas por el docente buscan desarrollar en los estudiantes habilidades para comprender y aplicar conceptos de manera significativa y transferible a situaciones nuevas y complejas, por lo que “involucra a los estudiantes en la identificación de problemas, la formulación de preguntas, la recopilación y análisis de datos, y la presentación de conclusiones” (McTighe y Wiggins, 2013, p. 121).

Finalmente, en la actividad de cierre o la síntesis, es aquella que se realiza al final de la sesión de enseñanza como objetivo de consolidar lo que han aprendido, a internalizado y está en la posibilidad de transferir, es un momento “importante porque ayuda a los estudiantes a organizar la información y las ideas que han aprendido y a construir una

comprensión más profunda y significativa” (Wiggins & McTighe, 2005, p. 254). Es fundamental para que los estudiantes puedan integrar los nuevos conocimientos a su esquema cognitivo y para que el docente pueda evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes, como menciona Marzano et al. (2001) p. 81). Por lo que es importante destacar que la actividad de cierre no debe ser una simple recapitulación de lo que se ha visto en la sesión, sino que debe fomentar la reflexión, la síntesis y la aplicación de los conocimientos.

Comunicación en el aula: como subcategoría apriorística de análisis, resultando del ejercicio de categorización ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)), se aborda como un factor esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues una transmisión eficaz de información y conocimientos entre docentes y estudiantes resulta crucial para que estos últimos puedan comprender y aplicar los conceptos en situaciones futuras. En este sentido, se destaca la importancia de que los docentes presenten la información de manera clara y concisa, adaptando su estilo de enseñanza para mantener la atención de los estudiantes. Según Rosenshine (2012), los docentes deben asegurarse de que los estudiantes comprendan, retengan y se usen el conocimiento en diferentes situaciones de su contexto social. Por lo que refuerza la idea de que los estudiantes deben ir más allá de una mera aplicación mecánica del conocimiento. En consecuencia, su integración en la práctica educativa no solo impulsa la adquisición de conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de transferir y aplicar el conocimiento de manera reflexiva y adaptativa en su realidad.

Además, es esencial que los docentes posean competencias comunicativas efectivas, que incluyen una presentación interesante y atractiva, la capacidad de escuchar y atender a las preguntas y preocupaciones de los estudiantes, y la promoción un diálogo constructivo y un entorno ambiente de aprendizaje enriquecedor (González y Wagenaar (2008), p. X). En esta perspectiva, se subraya que el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva por parte de los docentes es fundamental

para optimizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, facilitando una comprensión profunda y una aplicación significativa de los contenidos en diferentes contextos.

Comunicación motivacional: como subcategoría apriorística de análisis, hace referencia al conjunto de estrategias y técnicas utilizadas por los docentes para motivar a los estudiantes a aprender y participar activamente en el proceso educativo, por lo que el docente “debe utilizar un lenguaje positivo, alentar y reconocer el esfuerzo de los estudiantes, y fomentar su autoestima y confianza en su capacidad de aprendizaje” (Martínez-Sierra y Pérez-Fuentes, 2018, p. 35). Por lo que, se centra en la creación de un ambiente positivo y de apoyo, donde los estudiantes se sientan valorados y seguros para expresar sus opiniones y participar en discusiones, así como muestra el ejercicio de análisis

(Anexos

Anexo 1). Los docentes pueden hacer uso de lenguaje y técnicas persuasivas para fomentar la curiosidad y el interés, como menciona Ryan y Deci, 2020, tales como: uso de preguntas abiertas para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, el uso de historias y ejemplos relevantes para hacer que los temas sean más atractivos y accesibles, y la retroalimentación positiva y constructiva para fomentar el esfuerzo y el compromiso de los estudiantes, entre otros.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes se considera un indicador esencial para determinar la eficacia y el progreso de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes (Córdoba, 2006). Esta evaluación puede proporcionar tanto evidencias cuantitativas, que reflejan conformidad con ciertos parámetros predefinidos, como valoraciones cualitativas que enriquecen descriptivamente los procesos observados. En este sentido, la valoración cualitativa

implica otorgar significado y relevancia a lo observado, sin estar rígidamente atada a una norma o patrón de referencia previo (Bertoni, 1997 en Córdoba, 2006), por lo que se convierten en aspectos relevantes en la práctica de enseñanza, como mostro el ejercicio de análisis ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)).

En este sentido, resulta fundamental para determinar la eficacia y progreso de los procesos de enseñanza y formación de los estudiantes, tal como sostiene Córdoba (2006). Esta herramienta no solo permite obtener evaluaciones cuantitativas del desarrollo de fenómenos o situaciones, sino que también facilita valoraciones cualitativas que enriquecen descriptivamente dichos procesos. En este sentido, como señala Bertoni (1997), citado por Córdoba (2006), la evaluación cumple una doble función: en primer lugar, sirve como fuente informativa que permite a los docentes valorar su propio desempeño y reflexionar sobre él para mejorar los procesos de enseñanza en el aula, y, en segundo lugar, representa una serie continua de acciones que los docentes llevan a cabo en su quehacer diario en el aula para explorar el nivel de formación alcanzado por los estudiantes.

Es relevante destacar que la evaluación no debe concebirse como un proceso conclusivo o un momento aislado al término de un proceso, sino como una labor necesaria e integrada en la práctica de enseñanza. Al reconocer durante el proceso de análisis ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)), su papel fundamental en la formación de los estudiantes, la evaluación adquiere un papel central en la práctica de enseñanza. A través de un enfoque que va más allá de la simple calificación, como lo subraya Córdoba (2006), la evaluación se erige como un proceso holístico y dinámico que abarca una gama diversa de aspectos. Este enfoque completo y multifacético no solo proporciona una visión más precisa de los logros académicos de los estudiantes, sino que también desentraña los matices intrínsecos del proceso de aprendizaje. Así, la evaluación se convierte en un faro orientador para los educadores, permitiéndoles adaptar sus enfoques pedagógicos de manera informada y eficaz. En este contexto, la diferenciación entre la calificación, que tiende a ser un resumen simplificado, y la evaluación en su totalidad, emerge como un componente esencial para

nutrir la comprensión profunda y el progreso constante de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa.

Retroalimentación: como subcategoría de análisis, se considera como un componente esencial en los procesos educativos, ya que permite a los estudiantes recibir información crucial sobre su desempeño y progreso. Esta interacción informativa se traduce como una herramienta de gran relevancia, como señala Hattie y Timperley (2007), al destacar que “tiene un efecto positivo y significativo en el aprendizaje de los estudiantes”. Al ser administrada de manera adecuada, la retroalimentación tiene el potencial de no solo elevar el rendimiento académico, sino también de nutrir la motivación intrínseca de los estudiantes, por lo que adquiere un valor importante en el presente ejercicio investigativo, y se contempla en el proceso de análisis ([Anexos](#)

[Anexo 1](#)).

Además, su impacto trasciende lo puramente cuantitativo. La retroalimentación efectiva se convierte en un espejo que refleja las fortalezas y debilidades del estudiante, proporcionándoles una visión clara de su progreso y su posición en relación con los criterios establecidos. Como añaden Hattie y Timperley (2007), esta herramienta es instrumental para "mejorar su comprensión de los criterios de evaluación y para desarrollar su capacidad para evaluar su propio trabajo". En este sentido, la retroalimentación se convierte en una guía que dirige a los estudiantes hacia el autorreflexión y la autoevaluación, habilidades valiosas que perduran más allá del aula.

Sin embargo, la eficacia de la retroalimentación no es un mero resultado garantizado. Su impacto depende de su calidad y oportunidad. Para que sea genuinamente fructífera, debe ser oportuna, específica, clara y constructiva. Solo así puede tener el poder de nutrir el crecimiento continuo y la mejora constante. Además, la regularidad y consistencia en su entrega a lo largo del proceso de aprendizaje aseguran que los estudiantes cuenten con una brújula constante en su búsqueda de excelencia educativa. En conjunto, la retroalimentación encarna un núcleo esencial en la práctica de enseñanza, ya que impulsa el aprendizaje adaptativo, fomenta el autorreflexión y cultiva las habilidades de evaluación crítica que son fundamentales para un aprendizaje duradero.

Ciclos de reflexión

La reflexión es un proceso mental que implica la revisión y análisis crítico de una experiencia o situación, con el fin de obtener un mayor conocimiento y comprensión de esta, entendida por Schön (1983) como una “habilidad para analizar y comprender las complejidades de la práctica y, por lo tanto, una habilidad importante para el aprendizaje y el cambio” (p. 68). En el ámbito educativo, la reflexión es una herramienta fundamental para el aprendizaje significativo y la metacognición, ya que permite a los estudiantes y docentes evaluar sus propias acciones, comprender las causas y consecuencias de estas, y establecer planes de acción para mejorar en el futuro.

Los ciclos de reflexión en la Lesson Study son una metodología de investigación colaborativa “en la que los docentes trabajan juntos para mejorar su práctica educativa. Este proceso implica ciclos de planificación, enseñanza, observación y reflexión, que se repiten hasta lograr los resultados deseados” (Mendoza, 2021, p. 2). En cada ciclo, los profesores analizan, diseñan, implementan y evalúan lecciones con el objetivo de mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. La reflexión es un aspecto fundamental de los ciclos, ya que permite a los docentes analizar y comprender las complejidades de su práctica educativa, identificar áreas de mejora y establecer planes de acción para abordarlas.

Por lo que este apartado tiene como objeto presentar como la docente investigadora utilizo los ciclos de reflexión, como herramienta para identificar áreas de mejora en su práctica enseñanza con niños y niñas de primera infancia y así promover el fortalecimiento del pensamiento creativo.

Ciclo de reflexión 1 – preliminar

Este primer ciclo reflexivo, se enfocó en el desarrollo del DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) de transición presentados por el MEN en el 2016, entendidos como un conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, a través de la interpretación de imágenes, letras, objetos y personajes en distintos tipos de textos, en niños y niñas los 5 a 6 años, pertenecientes al grado de transición de un jardín infantil bilingüe ubicado en Bogotá.

Este ciclo se denominará como “explorando la lectura”, por lo que es una actividad que se enfoca en el fortalecimiento de sus habilidades de la dimensión comunicativa (siendo este el primer foco en el cual se quiso explorar), y estas entendidas como la capacidad de comunicarse efectivamente con otras personas, utilizando diferentes formas de comunicación, como el lenguaje hablado, la expresión corporal, las expresiones faciales y los gestos, como lo explica Mundy y Newell (2007), el fortalecimiento de estas en primera infancia, permite a los niños interactuar con su entorno y establecer relaciones significativas con los demás. Con el objetivo, de fortalecer sus habilidades de la dimensión comunicativa en niños de 5 a 6 años y así como un aspecto crucial del desarrollo en primera infancia.

Para llevar a cabo este ejercicio exploratorio como primer acercamiento a la metodología de Lesson Study, se adoptó el formato de planeador (Anexo 2) elaborado y propuesto por la institución en la cual se llevó a cabo este ciclo. En consonancia con los planteamientos curriculares, se definió un indicador de logro focalizado en la creación de narraciones sencillas a partir de imágenes. Se enfatiza que este ciclo preliminar la investigadora no diseñó RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje) que permitieran orientar la estrategia de enseñanza en términos de contenido, método, propósito y comunicación.

En cuanto a la acción de planeación, se diseñó una sesión de tres momentos: el inicio, en el cual se plantearon una serie de actividades para captar la atención de los niños y evaluar sus conocimientos previos sobre el libro que se les presentó; en el desarrollo, se incluyó la lectura del libro y la interacción con los niños a través de movimientos y gestos; y el cierre, en el que los niños reorganizaron imágenes de la historia para crear una narración coherente y cada uno representó gráficamente una parte de la historia para presentar a sus compañeros como evaluación.

Como parte integral de las fases de la Lesson Study, se implementó una escalera de retroalimentación (Anexo) en la planeación de las actividades, la cual fue elaborada por un par académico, enmarcado dentro de una dinámica de trabajo colaborativo. Asimismo, se llevó a cabo la grabación de la actividad. A continuación, se exponen los aspectos que demostraron ser relevantes y que fueron considerados para las subsiguientes modificaciones (Anexo):

Se llevaron a cabo una serie de evaluaciones de las actividades planeadas (Anexo). Como parte de los ajustes implementados, se incluyeron precisiones concernientes al grupo y la edad de los niños a quienes se dirigía cada actividad. Además, se llevó a cabo una evaluación minuciosa de la coherencia entre las actividades propuestas y los logros previamente establecidos, por lo que se cambió algunas de propuestas. Y se enriqueció la descripción de las actividades propuestas, detallando su estructura y dinámica de manera más exhaustiva (Anexo 4).

En la acción de implementación y evaluación de los aprendizajes, se puede decir que se llevó a cabo el plan de manera efectiva (Anexo 4), ya que se siguieron las actividades que se habían planteado. Para la evaluación de este ciclo, en acuerdo con el objeto de estudio del presente ejercicio de investigación, se puede afirmar que:

Se destaca que esta actividad se ajusta al fortalecimiento de las habilidades comunicativas, ya que, por medio del diseño de estas, se busca que los niños interactúen con distintos tipos de textos, establezcan relaciones e interpretaciones de imágenes, letras, objetos, personajes y así, fomentar su capacidad de comunicarse efectivamente con los demás. Y, además, es un espacio que atiende al pilar de la literatura, ya que a través de esta “los estudiantes pueden aprender a expresarse de manera efectiva y creativa, a entender y respetar las diferentes perspectivas y a establecer conexiones entre los distintos aspectos de la vida” (Krashen, 2004); por lo que se hace necesario ofrecer a los estudiantes una oportunidad para aprender sobre el mundo que les rodea a través de las palabras, la imaginación y la creatividad.

En cuanto a los aspectos por mejorar, se podría fortalecer la evaluación, no limitándolos únicamente al final, sino integrándolos de manera continua a lo largo de todo el proceso. Crear nuevas dinámicas en la que vuelvan más amena la presentación de los trabajos de los niños a sus compañeros. Y también indagar por medio de preguntas más sobre los conocimientos previos de los estudiantes no necesariamente lo relacionado con la lectura que se va a presentar.

En el próximo ciclo, se planea continuar explorando las diferentes etapas de la Lesson Study como una herramienta valiosa para transformar la práctica de enseñanza. Esta investigación se centra en dicho proceso, “...ya que permite a los maestros colaborar en el diseño y evaluación de lecciones efectivas y centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Además, al involucrar a los estudiantes se fomenta la responsabilidad y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de la excelencia” (Häussler (2019), s. p.). Para ello, se buscará profundizar en las diferentes etapas, tales como la planificación colaborativa, la observación de la enseñanza, el análisis de los datos obtenidos y la retroalimentación para la mejora continua. Asimismo, se

trabajará en la sistematización de la información y la elaboración de planes de acción concretos, para dar seguimiento a las mejoras identificadas en cada uno de los ciclos.

Ciclo de reflexión 2

Este segundo ciclo reflexivo, se enfocó en el desarrollo de los DBA para el grado de transición presentados por el MEN en el 2016, el cual tiene como propósito establecer relaciones e interpretar imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos, y el de expresar ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas. En esta ocasión se llevó a cabo niños y niñas entre los 4 a los 5 años pertenecientes al grado de jardín de un jardín infantil bilingüe.

Este ciclo se denominó como “aprendiendo a leer juntos”. En esta ocasión, en la fase 1 de la Lesson Study, se eligió como foco las “habilidades comunicativas”. Al dirigir la atención hacia este punto focal, “los profesores pueden analizar y elevar la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Esto, a su vez, conlleva a una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes y a una mayor capacidad para brindar respaldo a su proceso de aprendizaje”, tal como lo describe Lewis (2002). De manera similar al ciclo previo, este enfoque se alinea con el interés investigativo de la docente en el progreso de las habilidades comunicativas de niños en primera infancia, encaminando así la transformación de su práctica de enseñanza. En este caso, el propósito es ampliar el vocabulario a través de la lectura y escritura, con el fin de fortalecer su aptitud para expresarse de manera efectiva.

De igual manera que en el anterior ciclo, este acercamiento a la Lesson Study, se utilizó el formato de planeador (

Anexo 6) diseñado y propuesto por la institución donde se llevó a cabo este ciclo. Siguiendo los planteamientos curriculares se estableció un logro que buscaba la construcción de palabras sencillas con base a sílabas de las letras m, p, y s. Adicionalmente, dentro de este ciclo, tampoco se incluyeron RPA relacionados con las diferentes dimensiones de la comprensión (contenido, método, propósito y comunicación).

En una segunda fase, la acción de planeación se enfocó en el diseño una actividad para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura (

Anexo 6). Esta incluyó una serie de rutinas para el inicio del día y una lluvia de palabras en la que se asoció el sonido de la letra (m, p, s) con otras palabras, para luego repasar los trazos de las

letras y formo palabras a través de sílabas. Y culminó con la lectura de las palabras formadas y la asociación de estas con la letra inicial.

Para esta instancia, durante la tercera fase de la Lesson Study, se establecieron los instrumentos y técnicas de recopilación de información, incluyendo la grabación en video, la captura fotográfica y la rúbrica de retroalimentación sobre la implementación. En consecuencia, en esta etapa no se profundizó en la acción de planeación y no se evidenció la cuarta fase, centrándose más en la ejecución y evaluación de la actividad.

En la quinta fase, la implementación se evidencia que la actividad se desarrolla de acuerdo con la ruta trazada en la planeación (Anexo 7). Para la evaluación de este ciclo, revisando las evidencias presentadas, por medio de la escalera de retroalimentación realizada por un par académico (

Anexo 8) y en acuerdo con el objeto de estudio del presente ejercicio de investigación, se puede afirmar que:

Se llevaron a cabo una serie de evaluaciones de las evidencias de las actividades realizadas (

Anexo 8). Se destaca las inquietudes y sugerencias, los cuales son fundamento para emprender transformación de la práctica de enseñanza: acerca de cómo se asegura la atención de todos los niños, por qué el salón está distribuido de esa manera, y por qué hay actividades en las que los niños están sentados en el suelo. Como sugerencia, se propone la necesidad de buscar estrategias para captar la atención de aquellos niños que se distraen.

Durante la sexta fase que es la evaluación de este ciclo, se identificó una fortaleza en una de las etapas de proceso de aprendizaje propuestas por CLIL, que también forma parte de las apuestas curriculares de la institución. Esta consiste en incluir elementos del idioma necesarios para el aprendizaje (1As). De igual manera, el desarrolla una actividad de conocimientos previos por medio de una estrategia desarrollada por el programa “letras”, método de escritura global de escritura que parte de la idea de que estos procesos son interdependientes, ya que “se aprenden mejor en su

conjunto, y que la habilidad para escribir se desarrolla más rápidamente si el niño escribe palabras y frases completas desde el principio” como lo explica Hill (2006). Para desarrollar estas en el grado correspondiente se diseñó una planeación de manera estructurada en concordancia con las apuestas meso curriculares de la institución. Este enfoque busca garantizar los objetivos educativos y, como menciona Cárdenas (2017), “implica una cuidadosa planificación y diseño de actividades que se ajusten a las necesidades y características específicas de los estudiantes, así como a los objetivos generales del plan de estudios”. La coherencia y pertinencia curricular, es decir, “la relación lógica entre los diferentes elementos de un plan de estudios o currículum, incluyendo objetivos, contenidos, metodologías y evaluación (...) asegura que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos establecidos de manera efectiva y que los contenidos y métodos de enseñanza sean apropiados y consistentes con esos objetivos” (Ferrero, 2012).

Es importante destacar que se promovió la participación igualitaria de los niños y niñas en las diversas actividades, lo cual es “una preocupación fundamental en todos los niveles del sistema educativo. Esto implica crear espacios de aprendizaje seguros, inclusivos y equitativos que promuevan la participación igualitaria de niñas y niños en todas las actividades y en todos los niveles de educación” como señala UNESCO (2019). Asimismo, se promovió la retroalimentación y la evaluación formativa que permite tanto al estudiante como al profesor “conocer los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje, y así tomar decisiones para fortalecer el aprendizaje y la enseñanza” (López & Núñez, 2014).

Dentro de los aspectos a considerar para la mejora, se encuentran las estrategias diseñadas especialmente para los niños y niñas que enfrentan desafíos en el proceso de lectura y escritura. Esto abarca la implementación de evaluaciones individualizadas que permiten identificar sus necesidades particulares. Esta evaluación personalizada facilita la adaptación de enfoques y

recursos específicos que se ajusten a esas necesidades. Esto implica que el docente debe cultivar su creatividad en la creación de materiales de enseñanza que se enfoquen en cada niño, además de aprender cómo comunicar a los padres la manera en que está enseñando a leer, como mencionan Flores y Martín (2006) (p. 76). Asimismo, es de suma importancia la adaptación de materiales que impulsen tanto la escritura como la lectura. El objetivo es asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo y personalizado, teniendo en cuenta que el ritmo y el estilo de aprendizaje varían de un estudiante a otro, tal como lo subraya Gairín (2013).

Además, se sugiere explorar tácticas para involucrar a aquellos niños que tienden a distraerse fácilmente, mejorando su concentración durante las actividades. Aquí, recursos visuales, la inclusión de juegos y actividades lúdicas, la definición de metas claras y objetivos tangibles son algunas de las opciones a considerar. La intención es lograr una participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias en términos de enfoque y nivel de concentración.

Y como parte de la última fase de este ciclo, se continuará explorando diversos elementos de la Lesson Study, con la meta de profundizar en la reflexión y transformación del objeto de estudio de este ejercicio investigativo. Específicamente, se concentrará en el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de primera infancia, que actuará como el foco de los siguientes ciclos. Se deben utilizar diferentes estrategias para recopilar evidencias que permitan evaluar el proceso de aprendizaje de diversas maneras.

La retroalimentación continuará siendo una prioridad para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. La promoción de una participación equitativa entre niños y niñas en una variedad de actividades se mantendrá como un objetivo constante. Adicionalmente, se abordarán estrategias específicas para aquellos niños y niñas que enfrentan dificultades en el proceso de

aprendizaje. En resumen, el próximo ciclo se plantea como una etapa de consolidación y expansión de las mejoras y enfoques ya establecidos, con el compromiso de fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo.

Ciclo de reflexión 3

Este ciclo reflexivo ([Anexo](#)), fue implementado con un grupo de niños de edades comprendidas entre los 4 a los 5 años, quienes forman parte del grado de jardín. En la fase inicial, se determinó como foco el fortalecimiento del pensamiento creativo, motivado por el interés de la docente investigadora, así como el desarrollo de habilidades comunicativas en segunda lengua. Estas habilidades están contempladas en los NCTE¹⁴, que se centran en la formación de capacidades en lectura, escritura, expresión oral y escucha, además de fomentar el uso crítico y creativo del lenguaje en diversas situaciones y contextos. Así mismo, se consideraron los ELPS¹⁵, los cuales establecen los requisitos para que los estudiantes aprendan y desarrollen destrezas en el uso del inglés como segunda lengua. Estos estándares constituyen la base sobre en la cual se desarrolla el programa bilingüe de la institución educativa.

De igual manera, se tuvieron en cuenta los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) para el grado de transición presentados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en el 2016. Específicamente, se enfocaron en el desempeño que aborda la comprensión y respuesta a preguntas muy simples sobre datos personales como su nombre, edad y su familia. En consecuencia, se presentó como una competencia clave la capacidad de construir diálogos simples que demuestren la habilidad de usar el inglés como segunda lengua en diversas situaciones, interactuando con otros

¹⁴ Standards que son los Estándares de Enseñanza de la Asociación Nacional de Maestros de Inglés (National Council of Teachers of English, NCTE en inglés)

¹⁵ English Language Proficiency Standards del Texas Education Agency (TEA)

al realizar o responder preguntas relacionadas consigo mismo, situaciones cotidianas o eventos narrados en libros.

En la segunda fase, para esta oportunidad se formulan resultados previstos de aprendizaje (RPA) (Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9) que son una herramienta útil para definir con precisión que se espera que los estudiantes aprendan, por lo que “ayudan a establecer expectativas claras y coherentes para los estudiantes, los maestros y los padres, y son esenciales para evaluar el progreso y la efectividad del sistema educativo” (UNESCO, 2021), siendo estos un nuevo acercamiento propuesto en la formación de la maestría. Se diferencian de los logros ya que estos se enfocan en medir el nivel que han alcanzado los estudiantes en una determinada área o tema específico, “proporcionan a los estudiantes una clara comprensión de lo que deben saber y ser capaces de hacer” Marzano (2010). En resumen, los RPA establecen lo que se espera que los estudiantes aprendan, mientras que los logros miden el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. En este sentido, se han formulado cuatro RPA teniendo en cuenta elementos propios de las dimensiones de la comprensión (Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9).

El primero de ellos, el RPA de conocimiento, se centra en la identificación y práctica del vocabulario a través de técnicas de identificación visual o asociación con movimientos corporales. El segundo RPA, de propósito, busca desarrollar habilidades comunicativas mediante la construcción de forma creativa la de presentación y el uso de frases sencillas para hablar de rutinas y situaciones cotidianas. El tercer RPA, de método, se enfoca en la

categorización del vocabulario en función de su uso en descripciones utilizando verbos y adjetivos. Finalmente, el cuarto RPA, de comunicación, tiene como objetivo desarrollar habilidades para expresarse en una segunda lengua mediante el uso de vocabulario y frases simples para describir personajes y hacer predicciones al leer una historia.

Ahora, con relación a las acciones de planeación, se pensaron desde un enfoque de la EPC y sus etapas de aprendizaje, distribuidas en seis sesiones (Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9).

Desde la exploración, se abordó el vocabulario en segunda lengua (inglés) previamente conocido y se plantearon diversas estrategias para fomentar la adquisición de vocabulario asociado con la presentación personal, adjetivos y verbos. En el marco de la investigación guiada, se diseñaron estrategias de clasificación, ilustración, actividades de expresión oral y ejercicios de lectura. Estas actividades se llevaron a cabo con el propósito de poner en práctica el recién adquirido vocabulario y las estructuras gramaticales, con el fin de fortalecer sus habilidades en la segunda lengua. Y con relación a la síntesis, los niños realizaran un poster por parte de los niños donde presentaran información relevante sobre ellos, donde se usen frases sencillas donde se involucren verbos y adjetivos que se han trabajado en clases, cada niño lo presentará a sus compañeros y será evaluada por medio de una rúbrica de autoevaluación.

A continuación, en la tercera fase se definió la utilización de la rejilla de investigación propuesta por Maturara y Moreno (2011) (Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9). Esta herramienta organizó de manera sistemática las diversas acciones constitutivas que conforman el objeto de estudio del presente ejercicio: la acción de planeación,

implementación y evaluación de los aprendizajes. Además, se incorporó la escalera de retroalimentación en la planeación que fue llevada a cabo por un par académico, y se eligieron videos y fotografías como técnicas para recolectar información durante la implementación.

En la fase cuatro, denominada ajuste colaborativo, se introdujo la escalera de retroalimentación (Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9) por parte de un par académico. Esta herramienta se aplicó a la planeación inicialmente propuesta. Los datos recopilados en esta etapa abarcan los aspectos más significativos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Estos datos fueron analizados en un enfoque que abarca tanto una visión panorámica como una revisión detallada a través de la secuencia didáctica.

Desde una vista global se sugirió revisar la redacción de la competencia y los RPA para hacerla más sencilla y comprensible, revisar la correspondencia de la competencia frente al diálogo y lo propuesto frente al método de categorización, ya que los desempeños no reflejan claramente el alcance de los diálogos, y pueden ser poco pertinentes para la edad de los niños.

Ahora siguiendo la secuencia didáctica presentada como etapas de aprendizajes desde la EPC, a continuación, se detallan aquellas que resultaron ser relevantes para realizar ajustes a la planeación: durante la etapa de exploración, se propuso una actividad destinada a diferenciar entre los tipos de palabras. En la etapa de investigación guiada, surgieron inquietudes acerca de la ausencia de espacios donde los niños puedan presentarse, además de cuestionamientos sobre la pertinencia de algunas actividades debido a la densidad de vocabulario, lo que podría complicar la comprensión. Y en la etapa de síntesis, se recomendó

que la competencia sea planteada desde el concepto estructurante de comunicación y especificar el vocabulario en la meta de conocimiento.

Durante la quinta fase, la implementación y la recogida de información. Se llevó a cabo la aplicación de la escalera de retroalimentación (Anexo 11) a las evidencias recolectadas. A continuación, se presentan los aspectos más significativos que emergieron a raíz de este proceso:

Como aspectos por mejorar se ha identificado la necesidad de aumentar la atención de los niños durante las actividades, ya que algunos tienen dificultades para mantenerla. Además, es necesario aumentar el número de actividades en grupo, ya que en algunas ocasiones se presentaron dificultades en la organización y participación equitativa e igualitaria de todos los miembros del grupo. Para fomentar el diálogo en segunda lengua, es importante abrir más espacios para ello. Por último, es recomendable continuar con las actividades de comprensión lectora, ya que se ha observado dificultad en este aspecto por parte de algunos niños. Es necesario, hacer más explícito desde la planeación la tipología de la evaluación que se van a usar, y así ser más conscientes la toma de decisiones frente a las mejoras.

Durante la sexta fase, en la evaluación de este ciclo, en acuerdo con el objeto de estudio del presente ejercicio de investigación, se resalta los siguientes aspectos:

En línea con el foco establecido para este ciclo, se busca fortalecer el pensamiento creativo y el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua en niños de 4 y 5 años, todo ello en coherencia con el seguimiento del currículo, que incluye estándares, DBA y los propios estatutos de la institución. Para lograrlo, se establecen Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) que definen con precisión lo que se espera que los estudiantes aprendan. Estos RPA son esenciales para evaluar el progreso y la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques de enseñanza se centran en el conocimiento del vocabulario

mediante técnicas visuales y asociativas, el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la construcción de presentaciones y el uso de frases sencillas para describir rutinas y situaciones cotidianas, la categorización del vocabulario según su uso en descripciones utilizando verbos y adjetivos, y el fomento de la expresión en una segunda lengua utilizando vocabulario y frases simples para describir personajes y hacer predicciones al leer una historia.

Por otro lado, es esencial llevar a cabo necesario una evaluación formativa que permita identificar fortalezas y debilidades del proceso educativo y realizar ajustes necesarios en el camino. Es importante considerar la retroalimentación de los estudiantes y de los padres de familia, así como el seguimiento de los RPA y los logros alcanzados por los estudiantes. Con una evaluación rigurosa y un análisis cuidadoso, es posible determinar si se han cumplido los objetivos establecidos y si el proceso educativo ha sido efectivo. Desde la perspectiva de la investigación, se pueden realizar diversas evaluaciones y análisis en relación con este proceso de fortalecimiento del pensamiento creativo y desarrollo de habilidades comunicativas en segunda lengua con niños de 4 a 5 años en un jardín infantil bilingüe.

Para la séptima fase, donde se abre espacio a la reflexión y la proyección de los siguientes ciclos, seguir realizando acercamientos más profundos de las diferentes fases de la Lesson Study. Además, también es posible que surjan nuevas herramientas y técnicas para la reflexión. También, se puede esperar que se desarrollen otros elementos del desarrollo del pensamiento creativo donde se espera realizar acercamientos a los diversos factores. Se espera que los ciclos de reflexión futuros sean más avanzados y sofisticados, y que se siga explorando nuevas formas de aprovechar el poder de la reflexión para el crecimiento personal y profesional. Con relación a los siguientes ciclos de

reflexión a partir del pensamiento creativo, podrían estar enfocadas en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias en los niños, como por ejemplo la capacidad de resolver problemas, pensar creativa. Además, se podrían seguir utilizando técnicas y metodologías que fomenten la participación activa y la creatividad en los estudiantes, como por ejemplo juegos, actividades en grupo y proyectos colaborativos. Asimismo, se podría seguir trabajando en la mejora de las habilidades comunicativas en segunda lengua, tomando en cuenta los NCTE Standards y los ELPS. Para ello, se podrían utilizar diferentes estrategias de enseñanza, como la exposición a situaciones cotidianas en inglés, la práctica constante de diálogos y conversaciones, la lectura y escritura de textos en inglés, entre otras.

con respecto a la evaluación de los aprendizajes, para el próximo ciclo se redactarán de manera más clara, teniendo como premisa que los medios para recabar los datos de aprendizaje tengan una clara participación de los niños, con un monitoreo constante por parte de la profesora. Así, se hace evidente la necesidad de explicitar la tipología de evaluación que se va a usar para recabar datos que permitan entender tanto a la profesora como a los estudiantes el alcance de los resultados previstos de aprendizaje

Ciclo de reflexión 4

Este ciclo reflexivo (Anexo 11) se ha implementado con un grupo de niños entre los 7 a los 8 años, pertenecientes al tercer grado. En la primera fase se determinó como foco el fortalecimiento del pensamiento creativo. Para este propósito se partió del estándar de competencias básicas en Ciencias Sociales que se refiere a la identificación y descripción de algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a la mía, como se plantea en el documento del MEN (2006). Se hizo hincapié en las áreas rurales y urbanas.

Este ciclo se denominó “explorando las ciencias sociales”, tiene como objeto fomentar el pensamiento creativo, pretende aplicar las etapas de proceso creativo ampliamente reconocidas por Osborn (1953) y Wallas (1926) a saber: el cuestionamiento, el acopio de datos, la incubación, la iluminación, la elaboración (ejecución y / o verificación) y la comunicación y / o publicación. Se enfocará a la primera etapa antes planteada, el cuestionamiento, con el objetivo de fortalecer la construcción y respuesta de diversos cuestionamientos en relación con las características y su rol como ciudadano en áreas rurales, urbanas, en la sociedad y cultura donde vive; con niños de tercer grado.

En la segunda fase, conocida como planeación de clase ([Anexo 11](#)) se presentaron los siguientes RPAs: para los aprendizajes de conocimiento se buscó que los estudiantes reconocieran el lugar donde vive, ya sea un área rural o urbana, como un espacio compartido. En relación al propósito se pretendió que ellos comprendieran las similitudes y diferencias entre la vida en área rural y urbana. En cuanto al método se espera que ellos realicen descripciones sobre las actividades económicas y sociales que tienen lugar en cada contexto. Por último, en términos de comunicación, se buscó que ellos construyeran recursos visuales que se muestren las características propias de cada tipo de área.

Con miras al cumplimiento de los anteriores RPAs formulados se pensaron dos sesiones siguiendo las etapas del proceso de aprendizaje planteados por la EPC ([Anexo 11](#)).

En la primera sesión: en relación con la exploración, se abrió un espacio para indagación de los conocimientos previos de los estudiantes por medio de una rutina de pensamiento, y se presentación del vocabulario necesario para el desarrollo de las clases (un elemento propuesto por CLIC). Para la investigación guiada se propuso un ejercicio de comprensión

lectora. Y para la síntesis se propuso realizar un escrito (carta) para expresar los conocimientos adquiridos en el proceso.

En la segunda sesión: como exploración se propuso un espacio de repaso del vocabulario, y la clasificación de este. Para la investigación guiada se planteó un ejercicio de lectura en grupo donde se identificaron las ideas relacionadas con definición, semejanzas y diferencias entre las diferentes áreas, y un juego para medir los conocimientos. Y para la síntesis se pensó que se presentarán un recurso visual (cartelera), para compartir con sus compañeros sobre las rutinas del diario, que tiene las personas en relación con el lugar donde vive una persona.

En la tercera fase se definió como la recolección de información, la matriz de investigación (Anexo 11), la escalera de retroalimentación (Anexo 12 y Anexo 13) y la observación participante por medio de registro fotográfico, video gráfico de las actividades, las respuestas y apuntes de los niños (Anexo 14).

En la cuarta fase como parte del trabajo colaborativo, se implementó la escalera de retroalimentación (Anexo 12) a la planeación de la lección, donde se destaca:

Que se sugiero revisar los RPAs para que sean más abarcadores y pase como actividades. Al implementar las actividades de exploración de conocimientos previos, es relevante considerar lo trabajado en grados anteriores. Asimismo, invertir el orden de las actividades en la etapa de investigación guiada de las dos sesiones podría contribuir a una mejor comprensión de los conceptos. Además, para facilitar la redacción, sería útil proporcionar un modelo de carta en el cual los niños puedan basarse, lo que permitirá un apoyo más efectivo en el proceso.

Durante la quinta fase en la acción de implementación y evaluación de los aprendizajes, se puede afirmar que el plan se ejecutó de manera efectiva, siguiendo las etapas previamente establecidas. Además, se realizaron ajustes necesarios durante el proceso, como se mencionó en las sesiones de reflexión, con el propósito de asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es relevante señalar que debido a administrativas (Anexo 13), no se llevaron a cabo dos de las actividades programadas para la primera sesión. En esta fase se implementó la retroalimentación basada en las evidencias que surgieron, y es fundamental destacar los siguiente:

Es esencial implementar estrategias que permitan una exploración más profunda del reconocimiento y comprensión de los estudiantes respecto a los conceptos desarrollados. De manera similar, es recomendable buscar diversas formas en las cuales los estudiantes puedan expresar sus comprensiones, ya que se reconoce que “el lenguaje puede limitar la fluidez en la expresión escrita” (Anexo 13) especialmente cuando esta se realiza en una segunda lengua.

Durante la sexta fase denominada como “describir, analizar y revisar la lección” y en consonancia con el objeto de estudio del presente ejercicio de investigación, se puede afirmar que:

En cuanto a las acciones de planeación, se puede evidenciar que se ha trabajado en línea con el estándar propuesto por las ciencias sociales y se ha considerado la competencia correspondiente a la edad de los niños y niñas. Además, se han incorporado elementos de CLIL como parte del modelo educativo planteado por la institución, al mostrar el vocabulario necesario para la comprensión de la temática, se realizan rutinas de pensamiento que contribuyan a organizar sus pensamientos y poderlos expresar de diversas maneras, muy en línea con la EPC; de igual manera, como fortalecimiento del pensamiento creativo se trabajó la primera etapa donde se recopiló una serie de información y explorar ideas para

dar paso a la segunda etapa, al observar las evidencias se observó que las actividades propusieron elementos de la segunda y tercera etapa donde en su creación de la carta (actividad de síntesis), se incubaron ideas que se debían transmitir de manera escrita. Es relevante destacar los valiosos aportes proporcionados por el par académico que al organizar las actividades permitió que se hilaran mejor la construcción de saberes. Sin embargo, dentro de los aspectos por mejorar, se destaca la necesidad de revisar los RPAs para evitar que puedan ser interpretados como actividades; mejorar la redacción y la organización de las propuestas (Anexo 11) para utilizar términos más precisos y en concordancia con el tema.

Durante la acción de implementación de este ciclo, se puede observar en las evidencias (Anexo 13), donde las instrucciones se presentaron de tres maneras diferentes: una primera donde se da la información y los pasos, en una segunda ocasión se vuelve a presentar los pasos dándose ejemplos, y en la última se le da la oportunidad de que sean los niños que con sus propias palabras la expresen (Anexo 13); y se hizo un seguimiento constante a los estudiantes para verificar su comprensión, especialmente porque las actividades se realizaron en segunda lengua (inglés). Además, se proporcionó retroalimentación positiva a los niños cuando se realizaban preguntas y se presentan actividades escritas, lo que contribuyó a su proceso de aprendizaje en línea con los RPAs planteados. No obstante, se identificaron aspectos a mejorar, como la necesidad de medir los tiempos de las actividades para ajustarse al plan establecido y la formulación de preguntas que estimulen a los estudiantes a profundizar en su aprendizaje, en lugar de responder simplemente con un "sí" o un "no".

Durante el proceso de observación se pudo apreciar que se proporciona una retroalimentación constante a los estudiantes, lo que resulta muy motivador para ellos. Se verifica el cumplimiento de las actividades en sus cuadernos o guías, lo que permite a los docentes tener una idea general del progreso de cada uno de los niños. No obstante, se sugiere la implementación de otras tipologías de evaluación, para contar con una mayor variedad de recursos que permitan determinar de manera más precisa el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. De esta forma, se podrían identificar mejor las fortalezas y debilidades de cada estudiante y ajustar las estrategias de enseñanza en consecuencia.

En el desarrollo de este ciclo, se comprende la importancia de la reflexión sobre su quehacer pedagógico, en cada una de las acciones constitutivas (la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes) de manera cíclica en cara con los aspectos por mejorar.

En primer lugar, se realizaron algunas herramientas del programa CLIL como la presentación del vocabulario es necesario seguir proponiendo otras propuestas por el modelo. De igual manera, para siguientes ciclos se hace necesario seguir con las siguientes etapas para seguir encaminando del proceso creativo por medio de técnica consiste en generar la mayor cantidad de ideas posibles en un corto período de tiempo, asociación libre donde se propone una palabra o imagen y pedir a los estudiantes que asocien libremente otras palabras o imágenes relacionadas con ella, entre otros.

En segundo lugar, se considera que es relevante continuar trabajando en el nivel instruccional para que las instrucciones estén estructuradas de manera que guíen a los niños en la realización de sus actividades. Estas instrucciones deben proporcionar una base sólida de conocimiento y comprensión sobre el tema o la tarea en cuestión, lo que les permitirá aplicar dicho conocimiento al seguir las indicaciones. Además, las instrucciones deben ser

claras, específicas y fáciles de seguir, que, aunque se evidencian en el desarrollo de las actividades, son susceptibles de mejora. Se propone para los siguientes ciclos avanzar en las otras fases de proceso creativo.

Por último, es fundamental diversificar las formas de evaluación en lugar de depender exclusivamente de un tipo de evaluación. Asimismo, es esencial establecer criterios de evaluación claros para que los estudiantes tengan una comprensión precisa de lo que se espera de ellos en el proceso de evaluación. Además, involucrar a los estudiantes en las estrategias de evaluación es crucial, ya que esto forma parte integral del proceso de aprendizaje continuo tanto para el docente como para el instructor, con el objetivo de mejorar su práctica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Hallazgos, análisis e interpretación de los datos

En esta sección, se exponen los hallazgos derivados del análisis de datos recopilados durante este ejercicio investigativo sobre la transformación de la práctica de enseñanza mediante el fomento de habilidades de pensamiento creativo. En esta etapa, también expondremos las unidades de análisis, que han sido definidas como categorías y subcategorías tanto apriorísticas y emergentes. Los datos fueron obtenidos mediante diversos métodos de recolección de datos, con el propósito de permitir una reflexión profunda por parte de la docente investigadora y de guiar futuros ciclos. Durante este proceso, se exploraron diversos elementos de la Lesson Study y se realizaron acercamientos conceptuales relacionadas con el desarrollo del pensamiento creativo.

En consecuencia, se proporcionó una visión detallada de los cambios evidenciados en la práctica de enseñanza como resultado de los ciclos de reflexión. Estos hallazgos se organizaron de acuerdo con las categorías previamente definidas (tanto apriorísticas como emergentes), rastreando

los cambios a lo largo del tiempo y ofreciendo explicaciones de las posibles razones detrás de estos cambios. Además, se presentaron una discusión de los hallazgos desde la perspectiva de las categorías emergentes y en relación con los referentes teóricos y prácticos pertinentes (Anexo 15). En particular, abordaremos el análisis desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, incluyendo la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Categoría apriorística: acción de planeación

La acción de planeación como categoría de análisis, entendida como al diseño de un plan de trabajo para guiar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Es un proceso que involucra la selección y organización de los contenidos, la determinación de los objetivos de aprendizaje, la elección de las estrategias y recursos didácticos y la evaluación de los resultados, como afirma García y Rivas (2017) “es un proceso que permite al docente prepararse adecuadamente para su labor en el aula, lo que se traduce en una mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje”. Y que desde diversos acercamientos a la Lesson Study que se realizaron en los diversos ciclos de reflexión, los cuales aportó a los cambios de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, a continuación, se presentan las categorías emergentes las cuales surgieron como parte del ejercicio reflexivo.

Subcategoría apriorística: pertinencia curricular

A través de los ciclos de reflexión, se ha resaltado la importancia de la pertinencia curricular como subcategoría de análisis como un elemento fundamental en la acción de la planeación. Esta relevancia reside en la necesidad de asegurar la comprensión efectiva de los estudiantes. Un adecuado descenso curricular no solo es esencial, si no también puede contribuir a una mejora en la eficacia y eficiencia de la enseñanza. Esto se logra al permitir que los educadores se enfoquen en los objetivos de aprendizaje más importantes y proporcionen una guía clara para la selección de los

contenidos, las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Proporcionar “una guía clara y coherente para el aprendizaje de los estudiantes, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de comprensión y éxito académico” (Jensen, 2013, p. 125). Se hace más evidente que, todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza objeto de estudio de este ejercicio se engranan en este elemento antes expuesto.

Subcategoría apriorística: coherencia curricular

De igual manera, a lo largo de este proceso se evidencio como tanto la pertinencia como la coherencia curricular como subcategorías de análisis, pueden influir en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes. Esto, a su vez, puede motivarlos a desarrollar habilidades y competencias creativas a medida que avanza el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en contraste, la carencia de congruencia curricular puede provocar confusión y frustración en los estudiantes. Tal como lo expone Bresciani Ludvik (2010), al afirmar que, en esta situación, los estudiantes pueden sentir que las experiencias educativas no están claramente conectadas alineadas con los objetivos de aprendizaje del programa, lo que resulta en desconcierto y desaliento. Esta falta de alineación limita el desarrollo del pensamiento creativo, ya que, si no existe una conexión entre los objetivos de aprendizaje y las actividades de enseñanza, habrá menos oportunidades para que los estudiantes exploren y desarrollen nuevas ideas y enfoques creativos. En consecuencia, su motivación y compromiso puede disminuir. Como resultado, es menos probable que se sientan cómodos asumiendo riesgos creativos y explorando ideas no convencionales, lo que a su vez afecta su capacidad para adquirir y aplicar el conocimiento y las habilidades esperadas.

Ahora bien, en línea con lo previamente expuesto, y el análisis de los diversos hallazgos en los diferentes ciclos ([Anexo 15](#)), aparece una subcategoría emergente conocida como DBAs (Derechos Básicos de Aprendizaje) y los RPAs (Resultados Previstos de Aprendizaje), como

elementos fundamentales en la acción de planeación. Por un lado, los DBAs son los derechos que tienen los estudiantes a recibir una educación de calidad y a tener acceso a ciertos elementos básicos de la educación, como una enseñanza efectiva, una evaluación justa y equitativa y una educación que respete sus derechos humanos y su diversidad cultural; “estos derechos incluyen, entre otros, el derecho a una enseñanza efectiva, el derecho a una evaluación justa y equitativa, y el derecho a una educación que respete su identidad y su cultura” (UNESCO (2017) p. 9). Los RPAs, por su parte, son las habilidades, conocimientos y competencias que se espera que los estudiantes adquieran al completar un programa de estudios específico, y además “sean capaces de demostrar al final de una unidad de aprendizaje, un curso, un programa o un ciclo de estudios” (UNESCO (2016) p. 8). Ambos elementos son importantes para asegurar que el plan de estudios sea coherente y pertinente, ya que garantizan que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y que se les brinden las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

Ahora bien, estas subcategorías emergentes de análisis adquieren una relevancia aún mayor en el desarrollo del pensamiento creativo, ya que están intrínsecamente relacionadas. Una educación que fomente la creatividad y el pensamiento innovador tiene el potencial de dotar los estudiantes con habilidades y competencias que les aborden desafíos de manera novedosa y eficaz. Esta perspectiva se refleja en los enunciados de DBAs y RPAs, ya que una educación orientada hacia la promoción de habilidades creativas se traduce en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de manera original y efectiva.

Subcategoría emergente: estrategias de aprendizaje

Además, en este análisis (Anexo 15), y de manera implícita relacionado con todo lo previamente expuesto, emerge una última subcategoría de análisis: las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias representan acciones deliberadas tomadas para facilitar un aprendizaje efectivo,

como lo explica Oxford (1990). Las estrategias de aprendizaje implican procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes utilizan de manera más efectiva. Así mismo, Pintrich & DeGroot (1990) los define como “procesos cognitivos y comportamentales que los estudiantes usan para iniciar, adquirir, organizar, elaborar o recordar información”. Por lo tanto, es esencial que la planificación contemple la inclusión de estrategias de aprendizaje que fomenten la creatividad y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes, con el objetivo de desarrollar habilidades como la reflexión crítica, la comunicación efectiva y el pensamiento creativo, entre otras (Brown, Roediger y McDaniel (2014) p. 348).

En este sentido, las estrategias de aprendizaje están relacionadas con las etapas del pensamiento creativo, ya que pueden ayudar a los estudiantes a fortalecer habilidades en cada una de ellas, como lo expone (Kuo et al. (2017) p. 201), permitiendo tomar un enfoque más activo y reflexivo hacia su aprendizaje y desarrollar su capacidad para analizar, sintetizar y evaluar información de manera crítica. De igual manera, están relacionadas con las etapas del pensamiento creativo, ya que pueden ayudar a los estudiantes a fortalecer habilidades en cada una de ellas. Por ejemplo, en la indagación, las estrategias como la toma de notas, el resumen y la síntesis de información pueden ser de gran ayuda para recopilar y organizar datos. Durante la incubación, la meditación y la relajación pueden permitir a los estudiantes despejar sus mentes para una mejor reorganización de la información. En la iluminación, el uso de pensamiento lateral y divergente puede ayudar a los estudiantes a generar nuevas ideas y soluciones creativas. Por último, en la verificación, la autoevaluación y la retroalimentación pueden permitir a los estudiantes evaluar críticamente sus soluciones y mejorarlas.

En un contexto más amplio, estas tres subcategorías emergentes —DBAs, RPAs y estrategias de aprendizaje— están intrínsecamente interconectadas, tejiendo un entramado esencial

para nutrir el desarrollo del pensamiento creativo y el aprendizaje eficiente en los estudiantes. De manera conjunta, establecen los pilares fundamentales que sustentan tanto la acción de planeación como el empoderamiento de los estudiantes en su proceso educativo. A lo largo de diversos enfoques de Lesson Study aplicados en los ciclos de reflexión, se ha vislumbrado con claridad cómo emergen estas categorías cruciales, las cuales han ejercido un impacto transformador en la práctica docente de la investigadora, enriqueciendo y fortaleciendo la experiencia de enseñanza y aprendizaje bajo la perspectiva del pensamiento creativo.

Categoría: acciones de implementación

La acción de implementación como categoría de análisis se refiere al proceso mediante el cual se lleva a cabo el desarrollo de estrategias, metodologías y recursos planeados para el aula. En otras palabras, es el momento en que se pone en práctica todo lo que se ha planeado y diseñado previamente en la anterior acción, “el éxito de cualquier programa educativo no se determina por su diseño y planificación, sino por su implementación y ejecución efectivas” (Stufflebeam (1971)). Implica la ejecución de una serie de actividades y decisiones que el docente debe tomar para llevar a cabo la planeación.

Analizar las implicaciones de los hallazgos ([Anexo 15](#)) y su relevancia con respecto al objeto de estudio y al fomento del pensamiento creativo, en el marco de esta categoría de análisis, se deriva del examen de los variados enfoques de la Lesson Study implementados en los distintos ciclos de reflexión. Estos enfoques jugaron un papel fundamental las transformaciones a lo largo de este ejercicio de la práctica de enseñanza de la docente investigadora. A continuación, se presentan los principales hallazgos a la luz de esta categoría:

Subcategoría emergente: Personalización

Se destaca como subcategoría emergente denominada como: personalización. Esta se entiende como la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características individuales de cada estudiante, según la iniciativa de EDUCAUSE Learning Initiative (2017)) “es un proceso continuo que involucra la adaptación de los métodos de enseñanza y el contenido a las necesidades y preferencias de los estudiantes, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y el rendimiento”. Esta estrategia busca que el proceso educativo se ajuste a los ritmos de aprendizaje, intereses y habilidades de cada estudiante, de manera que se facilite su aprendizaje y se maximice su potencial. Por lo que, implica un enfoque centrado en el estudiante, donde se reconoce que cada uno tiene un conjunto único de fortalezas y desafíos que deben ser abordados de manera individualizada.

En este sentido, la personalización guarda una estrecha vinculación con la práctica de enseñanza y el desarrollo del pensamiento creativo, ya que permite adaptar la enseñanza y el contenido a las necesidades y preferencias de cada estudiante, lo que facilita su aprendizaje y maximiza su potencial. Al considerar las diferencias individuales en la forma en que los estudiantes aprenden y procesan la información, se puede crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo, lo que a su vez puede fomentar la creatividad y la innovación, por lo que la personalización “se considera una práctica efectiva para fomentar la creatividad, ya que permite que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, desarrollen un mayor sentido de responsabilidad y toma de decisiones, y experimenten con sus propios intereses y fortalezas” (Wiley, 2017, p. 13). Al personalizar la educación los estudiantes pueden sentirse más motivados y comprometidos con su aprendizaje, lo que puede llevar a una mayor exploración y experimentación en el proceso de aprendizaje, desde sus propios intereses y fortalezas individuales y al seleccionar estrategias que les resulten más efectiva, como lo explica Cook, 2016, (p. 11).

Subcategoría emergente: Ambientes de aprendizaje respetuosos

Ahora se presenta, los ambientes de aprendizaje respetuosos como subcategoría emergente análisis, representan los contextos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos entornos abarcan no solo el espacio físico o virtual, sino también los materiales, recursos y tecnologías que se utilizan en la materialización del currículo. Como afirmó Chaparro (1995) citado por Duarte (2003), los ambientes educativos se construyen a través de las dinámicas que conforman los procesos educativos, involucrando acciones, experiencias y vivencias de todos los participantes. Estos ambientes, además, promueven actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, y múltiples relaciones con el entorno (p. 98).

Ahora bien, los ambientes de aprendizaje denominados como respetuosos y justos son una invitación constante al docente a influir positivamente en la motivación, el interés y la participación activa de los estudiantes, con el propósito de promover su desarrollo personal y social como menciona Duque (2015). En el marco de este estudio, se busca fomentar la seguridad emocional, el respeto mutuo, la inclusión y la equidad entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las normas y expectativas establecidas en el aula desempeñan un papel fundamental al modelar un comportamiento respetuoso y compasivo por parte de los estudiantes. Estos ambientes se caracterizan por una atmósfera de confianza, colaboración y apoyo, donde los estudiantes se sienten cómodos y motivados para aprender y expresarse, en línea con lo afirmado por Cohen (2016) como “aquellos en los que los estudiantes se sienten seguros para expresarse, hacer preguntas, asumir riesgos y aprender de sus errores”.

Los ambientes de aprendizaje respetuosos, como subcategoría emergente, involucran una diversidad de factores, ya que como señala el ICBF¹⁶, Ministerio de Cultura de Colombia y

¹⁶ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Fundación Carvajal (2014) “se parte de un concepto de ambiente vivo, cambiante y dinámico, a medida que cambian los niños y niñas, los intereses, las necesidades, las edades, los adultos y el entorno en el que se está inmerso” (p. 139). Esta perspectiva hace que estos espacios sean invaluable, al brindar un ambiente que se adapta y transforma a las circunstancias. Por ende, estos espacios deben facilitar que los estudiantes se muestren más dispuestos a tomar riesgos y a presentar nuevas ideas y soluciones creativas, ya que se considera que el ambiente de aprendizaje respetuoso tiene un impacto directo en esta disposición.

Por lo que, un hallazgo interesante es como los ambientes de aprendizaje respetuosos y colaborativos tienen un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes. Estos entornos les brindan la confianza y la seguridad necesarias para expresarse libremente y experimentar sin temor a cometer errores. Además, la interacción entre pares en estos ambientes amplía horizontes y permite explorar perspectivas diversas, lo que fomenta la generación de ideas frescas y enfoques únicos (Castro y Morales, 2015, p. 141). A través de estas interacciones, los estudiantes no solo reciben retroalimentación constructiva, sino que también pueden ampliar su horizonte mental y descubrir nuevas vías para abordar los desafíos planteados.

Estos conceptos están intrínsecamente vinculados a los elementos clave de un ambiente de aprendizaje, según detallado por Castro y Morales (2015). Estos elementos abarcan espacios que son éticos, estéticos, seguros, cómodos, luminosos, sonoros y adaptados a diferentes capacidades y estilos. Estos actúan como mediadores de pensamientos y relaciones sociales, y promueven la expresión libre y diversa. La comunicación en estos entornos es dialogante, analógica y horizontal, y se adapta a la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes. En definitiva, estos ambientes buscan establecer objetivos educativos claros, compartidos, desafiantes y motivadores, que estimulen un aprendizaje significativo.

Categoría apriorística: acción de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes, como categoría preeminente de análisis, engloba un proceso esencial dentro de la práctica de enseñanza, objeto de estudio de este ejercicio investigativo. Por lo que, a través de los diversos ciclos de reflexión se realizaron varios acercamientos a que los diferentes tipos de evaluación que se utilizan en el ámbito educativo no solo son para medir el aprendizaje, es decir, “no es sólo una herramienta de medición del aprendizaje de los estudiantes, sino que también es una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (Black y Wiliam, 1998). En consecuencia, la evaluación se convierte en un pilar fundamental de la educación de calidad. Permite a los educadores identificar y abordar las necesidades y deficiencias de los estudiantes, allanando el camino hacia la mejora del rendimiento académico (Brookhart, 2013). A través de elementos enfoques de la Lesson Study, ejecutados en ciclos de reflexión, emergieron transformaciones esenciales en la práctica de enseñanza de la docente investigadora. A continuación, se desglosan las categorías emergentes, producto del proceso reflexivo, que surgieron como parte de este ejercicio.

Subcategoría emergente: la retroalimentación

Cabe destacar que la evaluación trasciende la mera medición de conocimientos; en ocasiones también abarca la observación y el registro de su comportamiento y habilidades sociales y emocionales. Esto adquiere una significación particular la educación en primera infancia. Por lo que, en un primer momento se refuerza la idea de que la retroalimentación debe ser constructiva, oportuna y personalizada, de manera que se adapte a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los niños y niñas, lo que implica que “el potencial de motivar a los estudiantes y mejorar su aprendizaje. Puede ayudar a los estudiantes a establecer metas, monitorear su progreso

y ajustar su enfoque de aprendizaje” (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Además, debe estar enfocada en el desarrollo de habilidades y destrezas, y no solo en la corrección de errores.

A partir de los análisis efectuados en los distintos ciclos de reflexión (Anexo 15), se hace evidente la necesidad de incorporar otras tipologías de la evaluación como la evaluación formativa. Aunque se encontraba presente de manera latente a lo largo de los ciclos de reflexión, aun no era un ejercicio consiente por parte de la docente investigadora. Esta tipología “proporciona información a los estudiantes y a los educadores sobre el progreso del estudiante y las áreas que requieren más atención. También ayuda a los educadores a adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, lo que puede mejorar la calidad de la educación” (Black & Wiliam, 2003). ya que cada tipología de evaluación tiene su propio propósito y función en el proceso educativo, y es importante utilizarlas de manera efectiva para monitorear y maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, un hallazgo importante es la relación que se encuentra entre la evaluación de los aprendizajes y la retroalimentación. Se encuentra en la presente investigación que estos dos elementos fundamentales en la práctica de enseñanza están estrechamente relacionados con el desarrollo del pensamiento creativo. Así, al evaluar el aprendizaje de los estudiantes, los educadores pueden identificar las fortalezas y debilidades de cada uno, lo que les permite adaptar la enseñanza y el contenido para satisfacer las necesidades individuales. La retroalimentación proporcionada después de la evaluación puede ayudar a los estudiantes a comprender sus errores y áreas de mejora, y a desarrollar habilidades metacognitivas, como el autorreflexión y la autoevaluación, lo que “les permite experimentar con nuevas ideas y enfoques sin temor a ser penalizados por errores. Además, (...) puede ayudar a los estudiantes a superar las barreras que limitan su pensamiento creativo, como la falta de confianza o la falta de inspiración” (Robinson & Peters (2016), p.15).

Además, la retroalimentación oportuna y constructiva puede ayudar a fomentar la confianza en sí mismos y en su capacidad para pensar creativamente, lo que “les permite reflexionar sobre su proceso de pensamiento y les brinda la oportunidad de explorar diferentes opciones y soluciones” (Cropley (2006), p. 160), siendo lo anterior una premisa del pensamiento creativo. En última instancia, la evaluación y la retroalimentación pueden fomentar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje, experimentar con diferentes enfoques y soluciones, y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar y alcanzar sus metas educativas.

Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

En el desarrollo del presente ejercicio investigativo, la docente investigadora ha logrado realizar diversos acercamientos y profundizaciones en relación con su práctica de enseñanza asociada a su interés por el desarrollo del pensamiento creativo, lo que se ha traducido en varias transformaciones en las diferentes acciones constitutivas.

La práctica de enseñanza se ha visto enriquecida por el proceso guiado por la Lesson Study como enfoque de investigación. En este contexto, se ha llegado a una comprensión profunda acerca de la relevancia de la planeación consciente y estructurada en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que “puede ayudar a los maestros a organizar mejor el contenido del curso, crear una experiencia de aprendizaje más coherente y ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje” (González, 2018); que acompañada de los diferentes niveles curriculares y que su correcto empalme en esta acción contribuye a que tanto los docentes como los estudiantes tengan una mejor comprensión, desarrollo, y de presentación de las estrategias que estén en línea con los RPAs.

Siendo, esta una motivación e invitación para la apropiación de los currículos y las metodologías o modelos de enseñanza propias de la institución y de lo que se enseña, ya que al ser el docente quien las materializa en su aula es el agente más importante en el sistema educativo y sus acciones profesionales comienzan desde la enseñanza organizada y estructurada, creando ambientes de aprendizajes idóneos que impacten de manera positiva el adecuado desarrollo de competencias y habilidades como lo explica el Ministerio de Educación de Chile (2021). De igual manera, planear se convierte en un factor al momento de velar por el derecho a la educación, de participar en procesos de calidad, ya que por medio de la planeación “los docentes pueden identificar las necesidades individuales de los estudiantes y desarrollar estrategias de enseñanza efectivas para satisfacer esas necesidades. Además, (...) es un factor clave para asegurar que los recursos educativos se distribuyan de manera equitativa y que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje” como lo mencionado por UNESCO (2016), volviéndose un asunto prioritario para garantizar el acceso equitativo e igualitario a las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Se considera, en la acción de implementación la importancia de la comunicación instruccional y motivacional como elementos claves en la enseñanza y aprendizaje. Ya que, la transmisión efectiva de información y conocimientos por parte de los docentes, adaptando su estilo de enseñanza para mantener la atención de los estudiantes, incluye “una presentación interesante y atractiva de la información, la capacidad de escuchar y responder a las preguntas y preocupaciones de los estudiantes, y fomentar un diálogo efectivo y un ambiente de aprendizaje enriquecedor” (González y Wagenaar, 2008), es crucial para que estos puedan comprender y aplicar los conceptos presentados, lo que implica fomentar la curiosidad y el interés, por medio de preguntas abiertas, entre otros, como lo explica (Ryan y Deci, 2020). Además, es fundamental que los docentes

desarrollen habilidades de comunicación efectiva para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera, la personalización busca que el proceso educativo se ajuste a los ritmos de aprendizaje, intereses y habilidades de cada estudiante, de manera que se facilite su aprendizaje y se maximice su potencial. Implica un enfoque centrado en el estudiante, donde se reconoce que cada uno tiene un conjunto único de fortalezas y desafíos que deben ser abordados de manera individualizada, por lo que puede ser una herramienta efectiva para mejorar la comunicación instruccional, “ya que permite a los docentes adaptar su estilo de enseñanza y materiales de instrucción para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante” como menciona Fletcher, (2018). Además, la personalización se considera una práctica efectiva para fomentar la creatividad, ya que permite que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, desarrollen un mayor sentido de responsabilidad y toma de decisiones, y experimenten con sus propios intereses y fortalezas.

Y, por último, la evaluación de los aprendizajes se erige como un pilar fundamental dentro de la dinámica de la práctica de enseñanza. A través de este proceso, se logra valorar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes han asimilado a lo largo de un proceso. No obstante, la esencia de la evaluación no se limita únicamente a este aspecto, sino que se nutre de la presentación de diversas tipologías de evaluación.

La diversidad en la tipología de la evaluación, trae consigo múltiples beneficios al proporcionar una panorámica heterogénea del aprendizaje de los estudiantes y el impacto de las prácticas docentes. Como lo enfatiza Wiliam (2011), esta variedad conduce a una "evaluación más completa y equitativa del desempeño estudiantil, ya que se pueden emplear distintos métodos para evaluar diversos aspectos del proceso de aprendizaje". Esta versatilidad no solo engendra un

entendimiento más holístico del progreso estudiantil, sino que también abre las puertas a una evaluación más justa y adaptada a la diversidad de aptitudes y estilos de aprendizaje.

Además de enriquecer la evaluación, la presentación de diversas tipologías proporciona a los educadores un repertorio valioso de herramientas para medir el aprendizaje en diferentes contextos. La elección de la metodología de evaluación más adecuada para cada situación específica se torna más accesible. Esto no solo aporta flexibilidad al proceso educativo, sino que también aumenta la efectividad de las evaluaciones al estar alineadas con las particularidades de cada entorno de aprendizaje. En resumen, la introducción de diversas tipologías de evaluación en el ámbito educativo genera un doble impacto positivo. Por un lado, brinda a los educadores la capacidad de elegir la estrategia más adecuada para evaluar el aprendizaje en circunstancias diversas. Por otro lado, otorga una visión más completa y precisa del progreso estudiantil y del efecto de las metodologías pedagógicas. De esta manera, la implementación de múltiples enfoques evaluativos se erige como un recurso vital en la labor de los educadores, enriqueciendo la enseñanza y potenciando el aprendizaje.

De manera paralela, el pensamiento creativo emerge como una fuerza dinámica que se entrelaza con estas prácticas de enseñanza. Al explorar las formas en que la enseñanza se ve fortalecida por la Lesson Study y las tipologías de evaluación, se destaca su conexión intrínseca con el fomento del pensamiento creativo en el aula.

Conclusiones

Con base al objeto de estudio del presente ejercicio investigativo, que pretende establecer de qué manera se puede transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en niños y niñas de primera infancia. Se

estableció como objetivo analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza y su influencia en el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas de primera infancia.

El primer objetivo específico de planteado este ejercicio investigativo fue explorar las transformaciones que se dieron en la acción de planeación de la docente investigadora a partir de los ciclos de reflexión. Como señala Tanner y Jones (2018), la reflexión es un proceso crítico que puede ayudar a los docentes a identificar las fortalezas y debilidades de su enseñanza y a desarrollar nuevas estrategias para mejorarla. En este caso, la investigación arrojó evidencia contundente: la docente investigadora llegó a la conclusión de que la planeación consciente y estructurada se vuelve esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con base en las afirmaciones de De Bono (1992), queda claro que esta ofrece un valioso apoyo a los docentes al facilitar una mejor organización del contenido del curso, fomentar la creación de experiencias de aprendizaje coherentes y guiar a los estudiantes hacia la realización exitosa de sus objetivos educativos.

Por otro lado, es innegable el impacto significativo que tiene la planeación docente en el fomento del pensamiento creativo de los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en la posibilidad de diseñar actividades que despierten la curiosidad, instigando a los alumnos a plantear preguntas inquisitivas y explorar nuevos horizontes. Asimismo, la creación de espacios de colaboración propicia un entorno donde los estudiantes no solo pueden compartir sus ideas, sino también debatirlas, generando así una sinergia que potencia la creatividad. En línea con esta noción, la provisión de una amplia gama de recursos, materiales y fuentes de información brinda a los estudiantes la oportunidad de examinar un problema desde múltiples perspectivas y abordajes. Esta estrategia se ve respaldada por lo observado en los ciclos de reflexión, donde se ha constatado el efecto positivo de la planeación docente en el desarrollo del pensamiento creativo. Un ejemplo notable es el trabajo de Burguillo et al. (2010), que enfatiza como la planificación docente puede

incluir actividades y estrategias que fomenten la exploración, la experimentación y la resolución de problemas creativos. Esto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades creativas y de pensamiento crítico, lo que puede ser esencial para su futuro éxito en la vida. Además, según Hmelo-Silver. (2007), subrayan que, al fomentar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se contribuye de manera sustancial al desarrollo de habilidades creativas. Este enfoque, que involucra a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, no solo promueve la creatividad, sino que también nutre su autonomía y capacidad para abordar desafíos desde perspectivas frescas y originales.

El segundo objetivo específico, buscaba estudiar las acciones de implementación que desarrolla la profesora en un aula de primera infancia para el desarrollo del pensamiento creativo y la transformación de la práctica de enseñanza, siendo este el objeto de estudio del presente ejercicio investigativo. Donde se destaca, como el fortalecimiento del pensamiento creativo implica una serie de compromisos por parte de los docentes, que abarcan la generación de ideas nuevas y útiles, y puede ser fomentado a través de la comunicación y la motivación, como lo explica Amabile (1996). Se hace relaciones interesantes, que son señaladas por Hmelo-Silver et al. (2007), que afirma que la comunicación instruccional y motivacional es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes comprendan y apliquen los conceptos presentados, lo que implica fomentar la curiosidad y el interés. Y, por último, como señalan Gao et al. (2021), la personalización del aprendizaje busca ajustar el proceso educativo a los ritmos de aprendizaje, intereses y habilidades de cada estudiante, de manera que se facilite su aprendizaje y se maximice su potencial. De esta forma, en esta investigación se reconoce que cada estudiante tiene un conjunto único de fortalezas y desafíos que al ser abordados de manera individual para maximizar su potencial creativo.

Ahora bien, en la práctica educativa es esencial comprender las diferencias entre personalización, inclusión y planes individuales de ajustes razonables (PIAR), ya que, aunque están interrelacionados, abordan aspectos distintos, aspectos esenciales descubiertos al largo de los ciclos de reflexión. En primer lugar, la personalización se refiere a adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades y preferencias de cada estudiante. Por otro lado, la inclusión se enfoca en derribar barreras y eliminar discriminaciones para establecer entornos educativos que sean equitativos, accesibles y respetuosos con la diversidad. Tal como definen Carrington y Robinson (2019), la inclusión educativa busca asegurar que todos los individuos, independientemente de sus particularidades, tengan igualdad de oportunidades para participar activamente en la experiencia escolar y en el proceso de aprendizaje (p. 47). Esto implica crear un ambiente que fomente el respeto y la valoración de las diferencias individuales, permitiendo que todos los estudiantes puedan comprometerse plenamente en su educación y alcanzar su máximo potencial. En este contexto, los PIAR desempeñan un papel fundamental al garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades en la educación. Según García (2015), los PIAR representan un recurso personalizado que detalla las adaptaciones y respaldos necesarios para que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) puedan acceder al plan de estudios y participar en la vida escolar en condiciones de equidad con sus compañeros (p. 127). Esto implica que los PIAR tienen como objetivo principal asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus requerimientos individuales, puedan desarrollar todo su potencial y alcanzar los mismos objetivos educativos.

En resumen, la personalización, la inclusión y los PIAR desempeñan papeles interconectados en la mejora de la educación. La personalización permite adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, mientras que la inclusión promueve entornos educativos justos y

accesibles para todos. Los PIAR operan como herramientas concretas para garantizar que los estudiantes con NEE puedan participar plenamente en su educación y lograr un desarrollo educativo completo. En última instancia, esta intersección puede enriquecer la calidad de la educación y cultivar el pensamiento creativo entre los estudiantes.

Y el último, tercer objetivo específico apuntaba hacia considerar las acciones de evaluación llevadas a cabo por la docente investigadora con niños y niñas de primera infancia, resulta fundamental destacar que la evaluación de los aprendizajes es un proceso fundamental dentro del ámbito educativo. Este proceso permite medir el nivel de conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes han adquirido a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva encuentra respaldo en las explicaciones de Scriven (1967), quien subraya la importancia primordial de la evaluación como herramienta para cuantificar el progreso educativo y ofrecer una comprensión integral de los logros alcanzados. Adicionalmente, es pertinente mencionar que el programa de Maestría en Pedagogía aboga por una estructuración diferenciada de los resultados previstos de aprendizaje. Este enfoque adquiere una relevancia particular en el contexto de esta investigación, ya que estos resultados se despliegan a través de las dimensiones del conocimiento: método, propósito, comunicación y dominio del saber. Esta división refleja una comprensión profunda de la diversidad de habilidades y capacidades que los estudiantes deben desarrollar en su proceso educativo, en línea con las metas y enfoques del programa.

Además, se puede argumentar que la evaluación también puede ser utilizada para fomentar el pensamiento creativo de los estudiantes, ya que, según lo indica Kim y Kim (2018), una evaluación creativa puede involucrar a los estudiantes en actividades de pensamiento divergente y creativo que los animen a generar múltiples soluciones y a pensar fuera de la caja. En conclusión, la evaluación, además de ser una parte importante del proceso educativo, como lo evidencia diversas

investigaciones, puede incluso convertirse en una estrategia que fomente el pensamiento creativo de los estudiantes. Al presentar diversas tipologías de evaluación, se brinda a los docentes una herramienta para seleccionar la mejor opción para medir el aprendizaje de sus estudiantes en diferentes situaciones y proporcionar información diferente sobre el aprendizaje de los estudiantes y el impacto de la enseñanza.

Los hallazgos presentados son relevantes para futuras investigaciones que busquen profundizar en el impacto de las estrategias de enseñanza en la planeación docente y cómo estas pueden fomentar el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual es esencial para su éxito en la vida. Como destaca Amabile (1996), el pensamiento creativo implica la generación de ideas nuevas y útiles, y puede ser fomentado a través de la comunicación y la motivación. Por lo tanto, es importante explorar cómo los elementos de comunicación motivacional e instruccional en las acciones de implementación pueden contribuir al desarrollo de los factores o etapas del pensamiento creativo.

Además, es importante considerar las implicaciones de promover el pensamiento creativo en el fortalecimiento de otras habilidades de los estudiantes, como lo sugiere Robinson (2011) al afirmar que "la creatividad es tan importante como la alfabetización y debería ser tratada con la misma importancia". Por lo tanto, se invita a realizar investigaciones que aborden estas cuestiones para seguir avanzando en la comprensión de cómo fomentar el pensamiento creativo en el ámbito educativo.

Para mejorar aún más el ambiente escolar, se requiere continuar organizando los espacios mediante la implementación de rutinas y estrategias que promuevan la inclusión y la regulación emocional en todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan situaciones de estrés y pueden reaccionar de forma inapropiada

Referencias

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press."

Aguilaga, M. T. A. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera>

Álvarez, C. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Universidad de Deusto. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2047966/>

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: 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*, (9), 187-202.

Ángel, J. B. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (Vol. 12).

Atehortúa, (2021). Taller de categorización.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barrera, J. A., & Pino, R. A. (2017). La evaluación como herramienta para el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 19-33.

Black, P. & Wiliam, D. (2003). "In praise of educational research: Formative assessment." *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Blández Ángel, Julia. *La investigación-acción un reto para el profesorado : guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. segunda edición. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000. Print.a

Blanco, A. M. P., & Quitora, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.

Blanco, L. (2000). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: una mirada cognoscitiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(12), 3-21

Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Burguillo, J. C., Freire, M., & Zapata-Ros, M. (2010). La innovación docente en el espacio europeo de educación superior: diseño y evaluación de estrategias y recursos didácticos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 61-77.

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

Cárdenas, M. (2019). El proceso de planificación educativa y su relación con el aprendizaje significativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(3), 69-84.

Carriazo C., Perez M., Gaviria K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Universidad del Zulia, Venezuela – Vol 25*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.

Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=l0EaBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=CLIL&ots=YZyKEIt2GY&sig=9Wjy8XPF_PsNBrOhU6oh_obWazE#v=onepage&q=CLIL&f=false

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity research journal*, 18(3), 391-404.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de]: <https://iesmc-tuc.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/3%C2%B0-PEP-PRACTICA-3-La-Formaci%C3%B3n-en-la-Pr%C3%A1ctica-Docente-Cap.3-M.C.-Davini.pdf>

Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.

Dudley, P. (2015). Lesson study. Professional learning for our time. Recuperado de: api.taylorfrancis.com

EDUCAUSE Learning Initiative. (2017). 7 Things You Should Know About Personalized Learning. Disponible en: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/9/eli7152.pdf>

Feldman, D. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Fecha de consulta, 20(9), 2013.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Tendencias de investigación en tecnología educativa: Un análisis bibliométrico de la literatura científica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (59), 1-21. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/346341/252901>

Fletcher, J. D. (2018). Personalized learning: A guide for engaging students with technology. Routledge.

Gao, J., Wong, M., & Wu, J. (2021). Personalized Learning for Knowledge Transfer: A Deep Learning Approach. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(1), 4-16. doi: 10.1109/TLT.2020.3038307

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2009). El triángulo didáctico: profesor, estudiante y conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, (8), 129-146.

Gil, M. A. L. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla educativa*, 4(1), 33-42.

Giroux, H. A. (1997). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Ediciones Morata.

Gomes R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En: *Investigación social*. Buenos Aires: Lugar editorial S., 2003. 60 p

González, A. M. (2017). La planificación educativa en la práctica docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 24-38. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1049/944>

González, J. & Wagenaar, R. (2008). Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de <https://www.tuningjournal.org/article/view/96/150>

González, J. (2018). La planificación efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/131504/la-planificacion-efectiva-en-el-proceso-de-ensenanza-y-aprendizaje>

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind. Harper Collins.

Harlen, W. (2007). Assessment of learning. *Encyclopedia of educational leadership and administration*, 1-8.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.

Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México: McGraw-Hill.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.

Huamán, A. (2016). Diario de campo. En A. Huamán (Ed.), *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Aplicación práctica en educación* (pp. 121-126). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal. (2014).

Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Colombia: Autor. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ContenidoPrimeraInfanciaICBF/Documentaci%C3%B3n/Documentos-2014/Junio/>

Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, and Rufo G. Salcedo. *Comó planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laertes, 1988. Print.

Kim, S., & Kim, S. (2018). Creative assessment in art education: Theoretical backgrounds and practical implications. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 6(1), 1-7.

Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. Peter Lang Publishing.

Latorre, A. (2003). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Ediciones La Muralla.

Latorre, A. (2014). La observación participante. En *Investigación educativa. Métodos y técnicas* (pp. 199-227). La Muralla.

Leupin, R. M. E. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos?: El caso del aprendizaje activo en la universidad. *RIDU*, 10(1), 6.

Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

López, F. (2011). Intervención educativa. En F. López (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 59-83). Pearson Educación.

López, J. (2020). El diario de campo como herramienta de reflexión y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Académica*, 20, 71-78. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133761025005>

Martínez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., & Bonamigo, R. R. (2016). Sample size: How many participants do I need in my research study? *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 91(3), 328-331. doi: 10.1590/abd1806-4841.20163941

McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. ASCD.

Mendoza-González, M. A., Guzmán-Valdivia, C. A., & Guzmán-Valdivia, I. (2021). Lesson study en la formación continua de docentes de educación media superior. *Innovación Educativa*, 21(85), 1-13.

Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.

Muñoz, G. (2019). Pedagogía activa: una alternativa educativa para el siglo XXI. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 9-22.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Pearson.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Coherencia curricular*. UNESCO. Recuperado el 23 de abril de 2023, de <https://es.unesco.org/themes/educacion-coherente/coherencia-curricular>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Los docentes del siglo XXI: Competencias clave para la educación del futuro*. Recuperado el 23 de abril de 2023, de <https://www.oecd.org/education/ceri/centuryteachers/Los-docentes-del-siglo-XXI-competencias-clave-para-la-educacion-del-futuro.pdf>

Otálora Soto, S. (2011). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/36892>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.

Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Pérez Serrano, Gloria, 2004 (4), Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Madrid, España: La Muralla, p. 26.

Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Ante todo, la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7. Recuperado de: <https://ceice.gva.es/documents/162784507/163142369/Comprension.pdf>

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning in the classroom. *Contemporary educational psychology*, 15(1), 73-81.

Ray, M. M. (2016). Los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil: Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Recuperado de: <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15991/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.L.%20Edu.%20Ray,%20Magdalena%20Mar%c3%ada.pdf>

Riera Jaume, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68859/Indivisa_2005_3p27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Robinson, K., & Peters, M. A. (2016). *Creative Learning and Assessment: Promoting a Culture of Creativity*. In *Creativity, Innovation, and Entrepreneurship Across Cultures* (pp. 11-27). Springer, Cham.

Robinson, K., & Peters, T. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.

Romero C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag* Vol. 11 No. 11 (JUN. 2005) p113-118. Recuperado de: https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Salgado A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima (Perú)* 13: 71-78, 2007. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Sandin M. (2003). *Investigación cualitativa en educación - fundamentos y tradiciones*. McGraw w-Hill/interamericana de España S.A.U: Madrid.

Sarramona, J. (2003). La formación de profesionales de la educación y la renovación de la educación en España. *Revista de Educación*, (332), 11-35.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association.
- Secretaria de Educación de Mosquera (2020 - 2023). Plan de desarrollo municipal. https://mosqueracundinamarca.micolombiadigital.gov.co/sites/mosqueracundinamarca/content/files/001931/96508_diagnostico-primera-infancia.pdf
- Shonkoff, J. P. (2016). Capitalizing on advances in science to reduce the health consequences of early childhood adversity. *JAMA Pediatrics*, 170(10), 1003-1007. doi: 10.1001/jamapediatrics.2016.1559
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70057/00820073003364.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 45-53.
- The International Baccalaureate (2019). The IB Primary Years Programme (PYP) for children aged 3 - 12 nurtures and develops young students as caring, active participants in a lifelong journey of learning. Recuperado de: <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/>
- Unesco (2015). *La educación transforma vidas: Documento de posición*.
- UNESCO. (2016). *Planificación y gestión de la educación: guía práctica*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245667>.
- UNESCO. (2017). *La educación para personas en situaciones de emergencia y crisis prolongadas: Directrices para asegurar el derecho a la educación de calidad*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259375>
- Villegas, T. (2014). *What is Inclusion and Why is it Important? Think Inclusive*. Recuperado de <https://www.thinkinclusive.us/what-is-inclusion-and-why-is-it-important/>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wilson D. [Facultad de Educación Universidad de La Sabana] (2017). *Doctor Daniel Wilson: Enseñanza para la Comprensión* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=MVbdyiXw9JY&t=2012s>

Anexos

Anexo 1

	AGRUPAMIENTO	SOPORTE TEÓRICO Registrar definición con referencia bibliográfica	EVIDENCIAS En dónde obtener datos de esas subcategorías	INSTRUMENTO PARA RECOGER DATOS SUBCATEGORÍA (proto instrumento)
PLANEACIÓN	Currículo	<p>MEN (2021) “Es un plan académico formal que incluya las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en coherencia con el programa de estudios de la disciplina y el grado que se otorga. Incluye metas para el aprendizaje de los estudiantes (habilidades, conocimientos y actitudes); contenido (los temas en los cuales se integran las experiencias de aprendizaje); secuencia (el orden en que se presentan los conceptos); recursos educativos (materiales y entornos); y evaluación (métodos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes como resultado de estas experiencias)”</p> <p>Angulo (1994): currículum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje. En el segundo sentido, el currículum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente (Gimeno y Pérez, 1983; Schubert, 1982).</p>	<p>PEI de la institución</p> <p>Lesson planner (Bilingual project - Readers)</p> <p>Planeadores</p>	Rubrica
	Resultados previstos de aprendizaje	Royo (2010). “una declaración escrita de lo que se espera que un estudiante que haya tenido éxito académico sea capaz de hacer al final de un módulo, asignatura o título. (Adam, 2004). Es importante que sean expresados de modo preciso y que resulten observables, evaluables y alcanzables (...) Los resultados de aprendizaje que definen una asignatura han de ser coherentes	Planeadores	Escalera de retroalimentación

		<p>con las competencias que definen el título y, a su vez, toda la planificación de la asignatura ha de ser coherente con los resultados que la definen.</p> <p>MEN (2021): “(...) los resultados de aprendizaje son una referencia para valorar la calidad del proceso educativo, y también ponen a disposición de los empleadores y de la sociedad en general, un enunciado explícito de las capacidades con que egresan los estudiantes. Asimismo, promueve que los responsables académicos evalúen y cualifiquen sus procesos de gestión curricular y tengan un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad que contribuya a la mejora permanente de los procesos.</p> <p>Los resultados de aprendizaje deben ser descritos claramente para que sean comprensibles por los estudiantes, profesores, comunidad universitaria, empleadores, y sociedad en general” (P.6)</p>		
	Material didáctico	<p>Muñoz (2019) “El material didáctico es usado para favorecer el desarrollo de las habilidades en los alumnos, así como en el perfeccionamiento de las actitudes relacionadas con el conocimiento, a través del el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás” (p. 9)</p> <p>“Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido” (p. 10)</p>	Registros fotográficos	Rubrica
IMPLEMENTACIÓN	<p>Metodología pedagógica</p> <p>Modelo pedagógico</p>	<p>ABC (2004). “Se designa la consideración teórica del método (camino) o de los métodos. La metodología pedagógica, en su significado más general, es el discurso concerniente a los procedimientos, el camino que hay que recorrer, que lleva a cabo la educación para alcanzar sus objetivos”</p>	<p>Registros audiovisuales</p> <p>Y fotográficos</p>	<p>Registros de observación</p> <p>Diarios de campo</p>

		<p>Blanco y Quitora (2000). “(...) constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido” (p. 1)</p> <p>Blanco y Quitora (2000) “Canfux (1996) un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. En esta definición aparece un elemento nuevo en conceptualización de modelo pedagógico: la efectividad de los procesos de enseñanza” (p. 2)</p>		
Didáctica		<p>Navarra (2001) “(...) la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.” (p. 7)</p> <p>Navarra (2001) “La Didáctica cumple criterios de racionalidad científica con tal que se acepte la posibilidad de integrar elementos subjetivos en la explicación de los fenómenos. (...) Es un cuerpo de conocimientos sistemáticos por el grado de estructuración, orden y coherencia interna de sus conocimientos. (...) La Didáctica tiene un carácter explicativo. Como toda ciencia, la Didáctica explica los fenómenos que se relacionan con su objeto (el proceso de enseñanza-aprendizaje) en términos de leyes y principios que se van superando sucesivamente. (...) La posibilidad de verificación de los conocimientos didácticos es la característica científica más difícil de cumplir y de comprobar” (p. 10)</p>	Planeadores	
Estilos de aprendizaje		<p>Cazau (2004) “(...) los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje (...) se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo,</p>	Actividades de los niños	


		<p>alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales” (sin página)</p> <p>Albert y León (2005) “(...) los estilos de aprendizaje reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información” (...) al definir los estilos de aprendizaje enfatiza que estos “señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, al mundo y a la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente” (p. 2-3)</p>		
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	Retroalimentación del aprendizaje	<p>Canabal y Margalef (2017) “(...) la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de “feedback” exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior.” (p. 151)</p> <p>Canabal y Margalef (2017) “(...) los tipos de retroalimentación y las condiciones en las que tiene lugar. Identifican cuatro tipos de retroalimentación: la centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Sobre la base de esta tipología, a la que incorporamos algunas adaptaciones, realizamos el análisis e interpretación de los datos de nuestro estudio, en el que profundizamos más adelante”</p>		<p>Formato de retroalimentación</p> <p>Rubrica</p>

Tipos de evaluación	<p>Casanova (1998) “(...) La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.” (sin página)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 20px auto; width: fit-content;"> <p>a) Por su funcionalidad { Sumativa Formativa</p> <p>b) Por su normotipo { Nomotética { Normativa Idiográfica { Criterial</p> <p>c) Por su temporalización { Inicial Procesual Final</p> <p>d) Por sus agentes { Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación</p> </div>		Rubrica
---------------------	---	--	---------

Tabla 1. Atehortúa, (2021)

Anexo 2

Ciclo de reflexión 1 – planeación

CODIGO: F-P-01 VERSION: 1 FECHA: AGOSTO 2018	PARCELADOR	
---	-------------------	---

SEMANA DEL 25 AL 29 OCTUBRE

LAURA NATALY SALINAS

FECHA	HORA	INDICADOR DE LOGRO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
Tuesday, 26th October	8:30 – 9:15 am	DIMENSIÓN Dimensión comunicativa INDICADOR Crea historias sencillas basándose en imágenes.	AREA: <u>Language/tree house</u> TEMA: El Tiburón Motivación: Canción de Saludo. Inicio: Se presentará la portada del libro e indagará con los niños acerca de que se trata, también se realizaran preguntas a los niños acerca de los tiburones y de su forma de vida. Desarrollo: Se realizará la lectura del libro invitando a los niños a imitar acciones que se cuentan y buscando que los niños interactúen con los personajes del libro, por ejemplo: Todos vamos a estornudar como el tiburón. Finalización: Se presentará una serie de imágenes de la historia y ellos la organizarán de acuerdo a su orden. Luego en una hoja ellos dibujaran lo que más les gusta y se lo presentara a sus compañeros. Recursos: Cuento

Anexo 3

Ciclo de reflexión 1 - escalera de retroalimentación

Retroalimentación	
Sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> - El indicador es la creación de una historia, pero no entendí en qué momento crearían la historia. Entendí que se interpreta y se entiende la historia, tal vez cambiar el verbo de “crear”. - Establecer la división del tiempo aproximado por cada sección de la clase - En recursos incluir también los materiales de ilustración - Establecer un recurso para la profesora para evaluar si los estudiantes lograron cumplir con el objetivo de la clase
Preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué curso y rango de edad se encuentran los niños? - ¿Qué es “<u>Tree House</u>”? - ¿Qué tan realista es el libro de los tiburones? Porque se habla de la forma de vida, pero luego de estornudar.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Está muy bien explicada la distribución de la clase - Se nota que a los chicos les gustará la clase - Las actividades en todo momento mantienen la atención y la buena disposición de los niños - Está bien pensada para el público objetivo - La planeación establecida es ideal para el tiempo de la clase
Clarificar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el libro? Especificar el título - No comprendí el “organizar las imágenes de acuerdo a su orden” - Si la canción de saludo ya la conocen los niños o es nueva

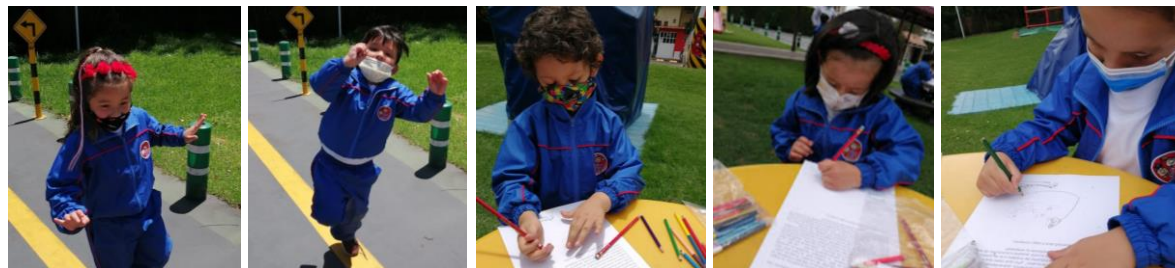
Anexo 4

Ciclo 1 – Cambios realizados a las acciones

FECHA	HORA	INDICADOR DE LOGRO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
Tuesday, 26 th October	8:30 – 9:15 am <u>45 min</u>	DIMENSIÓN Dimensión comunicativa INDICADOR Crea historias sencillas basándose en imágenes.	AREA: <u>Language/tree house</u> (lugar llamado por el jardín para el momento de la lectura) TEMA: El Tiburón Motivación: Canción de Saludo. Inicio: Se presentará la portada del libro e indagará con los niños acerca de que se trata, también se realizarán preguntas a los niños acerca de los tiburones y de su forma de vida. Desarrollo: Se realizará la lectura del libro invitando a los niños a imitar acciones que se cuentan y buscando que los niños interactúen con los personajes del libro, por ejemplo: Todos vamos a estornudar como el tiburón. Finalización: Se presentará una serie de imágenes de la historia y ellos la organizarán de acuerdo a la secuencia de la historia. <u>Luego en una hoja ellos dibujaran una historia y cada uno la contará a los compañeros.</u> Recursos: Cuento, hoja de papel, colores y lápiz.

Anexo 5

Ciclo 1 – Evidencias recolectadas



Anexo 6

Ciclo 2 – Planeación

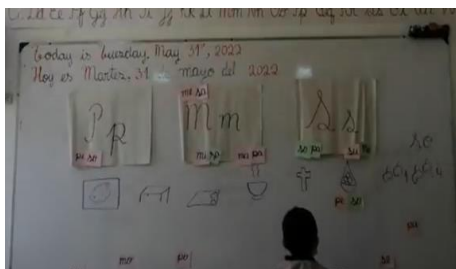
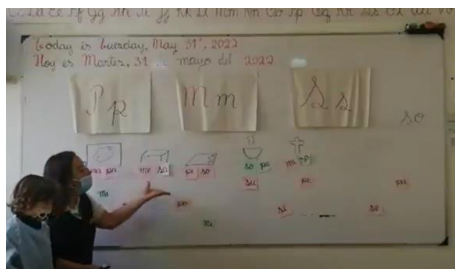
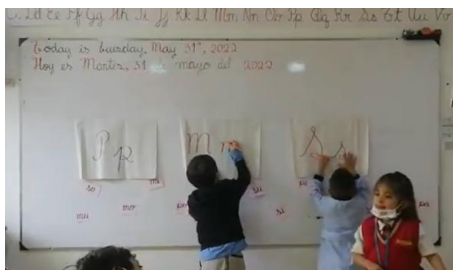
Sweetland Kindergarten		PLANEACIÓN PROCESOS PEDAGÓGICOS				Coordinación Pedagógica		
Sweetland KINDERGARTEN						Creación de formato: 08/04/2020		
						Código: FO- JISK - CP		
						07 de Diciembre de 2021		
Level: Readers			Misses: Laura Salinas, Yenifer Narváez y Liliana Beltrán				Date: From May 30th to June 3rd	
Day	Time	Subjetivo	Title	Intentionality (Objective)	Strategies (Warm up Develop Valoration)	Material		
Monday					FESTIVO			
		HOMEWORK: Communicative Skills						
Tuesday		Desarrollo del pensamiento			Se desarrollará la valoración del desarrollo del pensamiento.			
		Math			Se desarrollará la valoración de desarrollo del <u>math</u> .			
		Unit of inquiry	Así es mi animal favorito	Se expresa de manera verbal describiendo su animal marino favorito	Se iniciará la actividad con la canción de la semana y se socializa el libro viajero. Luego se le dará a cada estudiante para que hagan el dibujo de su animal favorito y lo escriban el nombre del animal y lo coloreen. Luego se realizará un círculo en el que cada niño tendrá la oportunidad de decir que animal dibujó, describir sus características, y decir por qué le gusta. Los dibujos se pagarán en un lugar visible del salón.	Cartulina Colores		
		Habilidades comunicativas	Repaso de las letras	Construye palabras sencillas con base a sílabas de las letras m, p, s	Se iniciará la actividad con la rutina del día (preguntar por la fecha, el clima), luego se identificarán las letras ya vistas por los niños y que están presentes en las palabras ya escritas. Para cada letra, se realizará una lluvia de palabras con cada una de las letras y así reforzar la lectura de las que se escriban en el tablero. La docente por medio de un juego asignará turnos para que así refuercen los trazos de estas letras, se pegará en el tablero una serie de sílabas con las letras m, p, s en el tablero y los niños formarán palabras con estas, se repetirá el ejercicio varias veces. Luego cada una de las palabras formadas serán asociadas a cada una de las letras dependiendo de su sonido inicial.	Silabas		

Anexo 7

Ciclo 2 – Evidencias

Video:

<https://drive.google.com/file/d/15MD6MIc--tKYJuj1fQqeTmElxfzj0X7v/view?usp=sharing>



Anexo 8

Ciclo 2 – Escalera de retroalimentación (Acción de implementación)

<p>1. Aclarar ¿Existen aspectos que considera que no ha comprendido bien?</p> <ul style="list-style-type: none"> • asegúrese de haber entendido con claridad lo que su colega quiere lograr; haga las preguntas necesarias o exprese cualquier suposición que tenga al respecto (ej. “No estoy muy segura de lo que dijo con respecto a...”, “Asumí que lo que quería decir era...”, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Las aclaraciones son más hacia la planeación
<p>2. Valorar ¿Qué observa que le llama la atención ya que lo encuentra particularmente impactante, innovador, fuerte?</p> <ul style="list-style-type: none"> • valorar permite construir una cultura de comprensión y le permitirá a su colega identificar fortalezas en su trabajo que tal vez no hubiera reconocido de otra manera • valorar le recuerda a su colega las partes del trabajo que debe mantener al mejorarlo • expresar su aprecio por otros y por sus ideas es fundamental en el proceso de ofrecer una retroalimentación constructiva • enfatizar los puntos positivos del trabajo y ofrecer felicitaciones honestas ayuda a crear un ambiente de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy bien la forma en que guías a los niños para que respondan, sin darles directamente la respuesta, se emocionan mucho. • Muy buena paciencia – tratas a los niños con respeto y no te importa demorarte mientras lleguen al conocimiento • Bien por los movimientos para atraer la atención de los niños • Bien por enseñar a los niños y reforzar el levantar la mano • Es consecutivo el aprendizaje. Letra en nombres -> palabras con letras • Corregiste el enfoque del celular luego, se ve mucho mejor el salón • Excelente con el <u>Simon says</u> para retomar la atención de los niños y reforzar otros temas • Me gustó que lo construiste como una historia
<p>3. Expresar Inquietudes ¿Detecta algunos problemas o desafíos potenciales? ¿Hay algo con lo que no está de acuerdo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparte sus inquietudes, no como acusación irónica o crítica brusca, sino como pensamientos honestos (ej. “¿Ha considerado...?”, “Tal vez ya ha pensado en esto, pero...”) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te aseguras de prestarle atención a todos los niños por igual? • ¿Tienes distribuido el salón de esa forma por una razón en particular? • Al tenerlos en el suelo, algunos niños se distraen más ¿tienes estrategias para prevenir esto?
<p>4. Ofrecer Sugerencias ¿Tiene algunas sugerencias acerca de cómo abordar las inquietudes que ha identificado en el paso anterior?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ayúdele a su colega a mejorar el trabajo compartiendo sus ideas acerca de cómo lo podría revisar (claro que no hay seguridad de que su colega utilice sus sugerencias, como si se tratara de un mandato) 	<ul style="list-style-type: none"> • La niña de chaqueta gris de la izquierda se ve que se dispersa con facilidad y casi no participa ¿has pensado una estrategia para centrarla más y fomentar su participación en clase? • Durante la actividad de pedir palabras con M la misma niña te estaba pidiendo la palabra, pero no la veías. • En el minuto 19 algo, se te cae el celular. Te recomiendo comprarte un trípode para celular para facilitar las futuras grabaciones de las clases. Puedes conseguir en <u>Miniso</u>. • Cuando enderezas el celular ya casi no se ven los niños • Acomodar los muebles de la mitad del salón para tener más espacio • Minuto 34 vuelve a caerse el celular

Tabla. Atehortúa, G. (2021)

Anexo 9

Ciclo 3 – Rejilla de Investigación

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA											
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR CICLO DE REVISIÓN DE... LESSON STORY											
TÍTULO DEL PROYECTO: Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Intercomunicación, generación de las habilidades verbales, para desarrollar habilidades de pensamiento en niños de primera infancia											
INVESTIGADOR / PROFESOR INVESTIGADOR: Inara María Salazar García											
NOMBRE: Ana de Escobar											
EDUCACIÓN DE PRIMER INFANTIL: María Concepción José											
CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DEL ÁREA: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, y expresión escrita.											
COMPETENCIA: Construye discursos sencillos, lee, escribe y habla con claridad para usar el lenguaje como recurso. Integra los diversos alfabetos y la información en otros alfabetos y responde cuestionamientos, que lea, sobre un mismo alfabeto en tres modos de la escritura en diferentes situaciones.											
EPA DE CONCIENCIA: Identifica y analiza fonemas por medio de la identificación visual o la asociación con discursos sencillos.											
EPA DE PROSODIA: Construye discursos sencillos de presentación, relato de un cuento por medio de su propia voz, que le permita introducir un nuevo alfabeto.											
EPA DE MÉTODOS: Categoriza el alfabeto en segunda lengua por permitir hacer asociaciones al otro alfabeto y adjetivos.											
EPA DE COMBINACIÓN: Emplea palabras y signos por medio de frases simples. La descripción de personas y acciones de ellas en un alfabeto.											
USO DE EVIDENCIAS											
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	APRECIACIÓN DEL FENÓMENO	VISIBILIZACIÓN DEL FENÓMENO	PLANEACIÓN AJUSTA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS ESTRUCTURANTES	USO DE EVIDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN	EVIDENCIAS ESTRUCTURANTES	FORMAS DE EVALUACIÓN	FORMAS DE REGISTRO	ACCIONES / PREVENCIÓN
1	El niño de la...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...
2	El niño de la...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...
3	El niño de la...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...	Reconocer la intención comunicativa de los hablantes...

Alba, J., Atehortúa, G. (2020).

Anexo 10

Ciclo 3 – Escalera de retroalimentación

MOMENTO/CATEGORÍA	EVALUADOR:	VALORAR	EXPRESAR INQUIETUDES	HACER SUGERENCIAS
ETAPA EXPLORATORIA	Clarificar	Valorar	Expresar inquietudes	Hacer sugerencias
ETAPA INVESTIGACIÓN GUIADA	Clarificar	Valorar	Expresar inquietudes	Hacer sugerencias
ETAPA DE SÍNTESIS	Clarificar	Valorar	Expresar inquietudes	Hacer sugerencias
OTROS	Clarificar	Valorar	Expresar inquietudes	Hacer sugerencias

Anexo 13

Ciclo 4 – Escalera de retroalimentación (Implementación)

RPA	CUMPLIMIENTO			EVIDENCIAS	¿QUE TE HACE DECIR ESO?	REPUESTA A LOS INTERROGANTES CON SOPORTE TEÓRICO
	SI	NO	PARCIALMENTE			
Reconoce el lugar donde vive (área rural – urbana) como un espacio que es el que vivimos juntos.	x			https://drive.google.com/...	Se evidencia que en los elementos recolectados se puede dar cuenta que los niños en sus cartas y en la rutina de pensamiento trabajada pueden dar cuenta de las características de ambas, sin embargo, así como reconocen el concepto de comunidad y la importancia de vivir todos juntos. De qué manera los estudiantes identifican las personas que viven en su comunidad y su relación con ellas?	
Comprende las similitudes y diferencias entre la forma de vida en el área rural y urbana.			x	https://drive.google.com/...	Los estudiantes reconocen y pueden ubicar usando un referente las características de cada uno de las áreas, sin embargo, se debe indagar a profundidad el reconocimiento y comprensión de las similitudes en ambas áreas. Cómo se evalúa la comprensión de las similitudes y diferencias de ambos estilos de vida?	
Realiza descripciones de las actividades económicas y sociales que son propias del área rural y urbana.		x		https://drive.google.com/...	Considero que teniendo en cuenta las evidencias y las dificultades en la realización de las actividades, los estudiantes pueden identificar que actividades económicas y sociales se realizan en cada área (presentación de examen final), sin embargo, se necesita mayor evidencia y apropiación de estas para poder dar descripciones y externalizar las comprensiones. Qué estrategia podría usarse para favorecer el reconocimiento de las actividades económicas y sociales? Cómo transformar este RPA en un procedimiento que de cuenta de las comprensiones alcanzadas a lo largo de la unidad?	
Construir recursos visuales donde se muestren las características propias del área rural y urbana.			x	https://drive.google.com/...	Los estudiantes pueden escribir sobre sus comprensiones sobre las áreas rurales y urbanas y poder resaltar a otros las características de sus lugares de residencia. Impresiona que el lenguaje limita la fluidez de la expresión escrita, qué otros recursos usan los estudiantes que den cuenta de las comprensiones sobre las características de cada área? Cuál es la relación del lenguaje con la expresión escrita?	

<https://drive.google.com/drive/folders/1zdG1skbm9Q4pVVpHmczFxAq6O8OmdsE?usp=sharing>

Anexo 14

Evidencias ciclo 4

<https://drive.google.com/drive/folders/1zdG1skbm9Q4pVVpHmczFxAq6O8OmdsE?usp=sharing>

Anexo 15

Objeto de estudio	Categorías apriorísticas	1er ciclo	2do ciclo	3er ciclo	4to ciclo	Recurrencias	
La práctica de enseñanza	Acciones de planeación	Coherencia del currículo	Coherencia del currículo	Coherencia del currículo	Coherencia del currículo	Descenso curricular	
		Pertinencia curricular	Pertinencia curricular	Pertinencia curricular	Pertinencia curricular	Pertinencia curricular	
		CLIL (Content and Language Integrate Learning)	CLIL (Content and Language Integrate Learning)	CLIL (Content and Language) – A1s	CLIL (Content and Language) – A1s	CLIL (Content and Language) – A1s	CLIL (Content and Language) – A1s
		Niveles de concreción curricular	Niveles de concreción curricular	Niveles de congruencia curricular	Niveles de congruencia curricular	Niveles de congruencia curricular	Niveles de congruencia curricular
		DBA (derechos básicos de aprendizaje)	DBA (derechos básicos de aprendizaje)	Niveles de concreción curricular	Niveles de concreción curricular	RPA (resultados previstos de aprendizaje)	RPA (resultados previstos de aprendizaje)

			DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje)” Dimensión comunicativa	DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) RPA (resultados previstos de aprendizaje) Etapas del aprendizaje según la EPC Estrategia de aprendizaje Etapas de aprendizaje desde la EPC	DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) Etapas del aprendizaje según la EPC Estrategia de aprendizaje Rutinas de pensamiento	Estrategia de aprendizaje Etapas del aprendizaje según la EPC
	Acciones de implementación	Elementos de las actividades rectoras presentes (literatura) Indagaciones	Comunicación instruccional Comunicación motivacional Personalización Ambientes de aprendizaje respetuosos Estrategias de gestión del tiempo y del aprendizaje en el aula Organización espacial del aula	Comunicación instruccional Comunicación motivacional Personalización Estrategias de gestión del tiempo y del aprendizaje en el aula Estrategia de aprendizaje	Comunicación instruccional Comunicación motivacional Rutinas de pensamiento Indagaciones Pensamiento creativo Estrategias de gestión del tiempo y del aprendizaje en el aula Estrategia de aprendizaje	Comunicación instruccional Comunicación motivacional Personalización Ambientes de aprendizaje respetuosos Estrategias de gestión del tiempo y del aprendizaje en el aula
	Acciones de evaluación	Retroalimentación	Tipologías de la evaluación (Evaluación formativa) Retroalimentación	Tipologías de la evaluación (formativa) Técnicas de evaluación Retroalimentación	Retroalimentación Tipologías de la evaluación (formativa) Otras tipologías de la evaluación	Retroalimentación Tipologías de la evaluación (formativa)

Atehortua (2023). Taller de categorización.