

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

“La incidencia de espacios de reflexión acerca de la práctica sobre el desempeño en el aula.”

Catalina Rodríguez Gómez
Julio 2016
Asesora: Ana María Ternent de Samper
Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía

Tabla de contenido

1. El problema de investigación	5
Planteamiento del problema	5
Justificación	9
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivo Específico	12
2. Revisión de literatura	13
Antecedentes	13
Marco conceptual	16
3. Diseño metodológico	31
Tipo de diseño y enfoque	31
Categorías	33
Población	35
Instrumentos	38
Descripción Metodológica	38
4. Resultados y discusión	41
Resultados	41
Discusión	56
Conclusiones	61
Limitaciones	62
Recomendaciones	63
Referencias	66
Apéndices	69

Lista de tablas

Tabla 1. Conceptualización de subcategorías de buenas prácticas docentes.....	34
Tabla 2. Conceptualización de subcategorías de reflexión.....	34
Tabla 3. Rutina de pensamiento antes pensaba...ahora pienso docente 3.....	48

Capítulo 1.

El problema de investigación

Planteamiento del problema

La investigadora del presente trabajo hace parte del equipo administrativo y docente del Jardín Infantil Piquín y Cocol desde hace 3 años. Al trabajar como docente del nivel de transición y como coordinadora académica de la institución ha visto necesario reflexionar acerca de las dificultades que se presentan en el Jardín, para poder crear estrategias encaminadas a mejorar el nivel académico y guiar a las docentes en su proceso.

Durante el primer año realizó un acercamiento a las dinámicas institucionales para identificar los temas a trabajar más relevantes para la directora y las docentes. A continuación se presentarán las características más importantes: La directora tiene 35 años de experiencia como docente, de los cuales trabajó 15 en el Jardín Infantil del Cerrejón. A partir de lo aprendido en esta experiencia considera el juego como uno de los pilares del aprendizaje y la motricidad fina como la base de la educación inicial.

Durante los últimos 20 años ha sido la directora y dueña del jardín y hasta hace 5 años tenía profesoras que habían trabajado con ella desde los inicios del jardín y que ella misma había formado según su metodología de enseñanza. Algunas de las docentes se pensionaron y otras se fueron a vivir a otra ciudad, sólo quedó la docente del nivel de párvulos. Por esta razón la directora tuvo que contratar docentes y auxiliares nuevas para los niveles de pre-jardín, jardín y transición.

Durante este tiempo la institución ha tenido un alto índice de rotación de personal el cual contribuye a que las docentes no se acoplen a los niveles de exigencia ni cumplan con el perfil esperado para llevar a cabalidad el proyecto central de la institución que está basado en el amor, juego y libertad. Igualmente considera que las docentes tienen formas de

enseñanza poco lúdicas y no son receptivas a la hora de recibir sugerencias relacionadas con su trabajo.

En cuanto a las docentes, al averiguar acerca de su formación, todas tienen un título universitario y además varios cursos de actualización. Aun así, tienen una gran cantidad de preguntas y de inseguridades acerca de su práctica docente. Al entrevistarlas manifiestan que en muchas ocasiones se sienten perdidas porque existe una falta de articulación entre lo que hacen y lo que la institución espera de ellas. Al indagar sobre este aspecto se pudo evidenciar que la directora considera que como profesionales deben tener las herramientas para acoplarse a nuevas metodologías y para resolver las dificultades que se presentan en la práctica, por lo cual no existen espacios claros en los que se pueda discutir lo que ocurre en el aula y resolver dudas.

Igualmente, en las observaciones de clases iniciales, se evidenció que las docentes con diferentes niveles de experiencia tienden a usar métodos de enseñanza donde el estudiante no tiene la oportunidad de crear y preguntarse constantemente, sino que más bien buscan la obediencia y la repetición exacta. Y, aunque las docentes fueron enviadas a varios cursos de enseñanza basada en el juego, dirigidos a los niños en edad preescolar, cumplieron con los requisitos y obtuvieron el diploma pero no fueron evidentes sus aprendizajes en las clases que dictan.

Por otro lado, las docentes manifiestan que no han tenido un periodo de capacitación en la práctica, donde se haga una inducción en la que se explique la manera en la que la institución plantea sus políticas con respecto a la enseñanza, los padres y las dificultades del aula.

Todos estos aspectos se pueden resumir en que existen muchos recursos y posibilidades de aprendizaje pero no se han creado espacios de crecimiento profesional en

los que se fomente la reflexión constante. Cada quien enseña según su experiencia, sin reconocer las dificultades y buscar cambios que beneficien el aprendizaje de sus estudiantes. Se considera que las docentes, a partir de lo que han aprendido en su formación, deben poder solucionar las dificultades que se presentan en el aula. No hay un proceso de acompañamiento constante por parte de la institución donde trabajan que les permita adquirir herramientas para enfrentar el día a día.

Esto incide en la calidad de la educación lo cual ha sido un tema de interés para el país. Es por esto que el Ministerio de Educación, por medio de un artículo titulado “La gestión educativa hacia el mejoramiento de la calidad de la educación” ha invitado a todos los establecimientos educativos a enfrentar el desafío de reorganizarse y adaptarse a las nuevas exigencias sociales para mejorar la calidad educativa. Parte de esto es buscar cambios que le permitan a las instituciones tener programas que “apoyan y aprovechan el talento de su equipo de docentes por medio de la conformación de comunidades, para que compartan de manera sistemática sus experiencias y establezcan la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados a través de procesos de investigación”

(Valderrama, p.2) Estas nuevas formas de organizarse dentro de la institución permiten que las personas no se sientan solas y que se motiven a seguir aprendiendo y preguntando para mejorar cada día en su práctica. Que las dificultades no se vean como motivo de despido sino como una oportunidad para aprender y buscar soluciones;

Para aquellos docentes que ya se encuentran en ejercicio es fundamental fortalecer sus habilidades. Para ello es necesario ajustar el modelo de evaluación de manera que permita identificar de manera concreta las necesidades particulares de los docentes y se le puedan ofrecer estrategias inmediatas para

superar sus debilidades a través de oportunidades de formación en servicio.

(Valderrama, p.10)

A partir de la identificación de las dificultades que se presentan en el equipo docente, se pudo concluir que el nivel académico de la institución se está viendo afectado y que los estudiantes no están recibiendo la estimulación necesaria para la edad. Las docentes, por varios factores, no están interesadas en reflexionar sobre su práctica y crear cambios. No han identificado las dificultades que tienen que resolver para mejorar en su práctica sino que se han centrado en factores externos que posiblemente no puedan resolver ellas mismas en tanto que son manejados por el área administrativa de la institución.

Se busca que las docentes se empoderen de su conocimiento, reflexionen y creen espacios para el aprendizaje conjunto con el fin de mejorar su práctica y que sus estudiantes se vean beneficiados con una mejor educación tanto en relación con el conocimiento como con la parte emocional y de valores. Para esto la investigación se encaminó a responder la siguiente pregunta:

¿Qué transformaciones se evidencian en las prácticas pedagógicas de 3 docentes de preescolar, del Jardín Infantil Piquín y Cocol, a partir de sus propias reflexiones obtenidas de su diario de campo y su participación en protocolos?

Justificación

Investigar el impacto que tienen nuevas alternativas de interacción docente, como espacios de socialización, que permitan promover la capacitación entre pares y logren un ambiente de confianza propicio para el crecimiento personal y profesional, es de gran importancia para la institución. Es evidente que las docentes tienen preguntas acerca de su práctica e inseguridades que no se han permitido explorar. Y si bien es cierto que planean sus clases y se toman el tiempo para pensar la mejor manera de abordar los temas, tienen

muchos vacíos teóricos que se ven evidenciados en su poca creatividad y variedad en las actividades que llevan a cabo. Esto es relevante porque tal como plantean Camargo et al. (2004)

Los docentes no logran sentirse seguros con lo que saben, disponen de pocos recursos para el ejercicio de su labor y, dentro de esta restricción, cuentan también con un limitado repertorio de estrategias pedagógicas, razón por la cual se ven forzados a usar metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de los alumnos, como son las frontales - autoritarias y centradas en el maestro-. Los sentimientos de inseguridad del maestro, además de explicarse por las características socioeconómicas y de vocación y por las deficiencias en su formación inicial, pueden atribuirse, entre otros factores, a la ambigüedad de sus búsquedas frente a las necesidades de la educación y de los estudiantes, a la consecuente ausencia de resultados motivantes y gratificantes y a la permanente desarticulación teoría-práctica. (p.84)

Es así que los docentes, muchas veces, después de graduarse de la universidad aún no tienen las herramientas para manejar las dificultades que se presentan en el aula, ya que conocen muchas teorías pero no tienen claridad sobre cómo implementarlas. Tal como pasa con las docentes de Piquín y Cocol quienes han estudiado carreras profesionales relacionadas con la pedagogía, han asistido a varios seminarios de actualización y aun así no logran integrar su conocimiento con el trabajo en el aula. Camargo et al. (2004) proponen respecto a esto que:

Los maestros son “bombardeados” con propuestas, programas, teorías, pero no existen procesos demostrativos que los lleven a “ver en la práctica” las propuestas de innovación y cambio. Las discusiones anteriores llevan a afirmar la necesidad de

resolver la tensión entre teoría y práctica y a proponer entre las dos una especie de círculo hermenéutico, mediante el cual pueda tomarse la práctica como objeto de reflexión, pero igualmente partir de la teoría para proponer líneas de acción que a su vez sean modificadas por la reflexión teórica. (p.91)

Para lograr cerrar la brecha entre la teoría y la práctica se deben promover actividades grupales que permitan conocer la experiencia de los otros y compartir las propias con el fin de mejorar la práctica y tener más herramientas para el aula,

Promover el trabajo en grupo significa reconocer la posibilidad de aprender del otro y de su experiencia, retroalimentar mutuamente las actuaciones, hacer del trabajo un proceso de aprendizaje. En otras palabras, es abrir la posibilidad al otro para el desarrollo personal y el crecimiento profesional significativo, lo que incrementa la capacidad de enfrentar constructiva y colectivamente los problemas” (Camargo et al., 2004, p.89)

Es así como uno de los propósitos de esta investigación es presentar la oportunidad a las docentes para trabajar en grupo y aprovechar el conocimiento y la experiencia de sus pares. De esta manera se espera que el trabajo atienda algunas de las diferentes necesidades y problemáticas que se presentan en la institución relacionadas con el desempeño de las docentes. Se considera que un espacio apropiado puede contribuir a resolver las dudas que surgen a partir de la práctica y que llevará a que las docentes reflexionen sobre su práctica. Igualmente que les ayude a actualizar sus estrategias de enseñanza, sentirse más cómodas investigando en el aula y compartiendo sus resultados y por ende mejorar la calidad de la educación que los niños y niñas están recibiendo. Esto les permitirá empezar a abordar, así sea en el ámbito de esta institución, la brecha a la cual se refiere Camargo, entre la teoría y la práctica. Al reflexionar acerca de lo que ocurre en la práctica y así relacionarlo con su

propio conocimiento y el de sus pares, posiblemente se pueda mejorar la calidad de la educación que sus estudiantes están recibiendo.

Es así como, para lograr la reflexión y empezar a generar espacios de socialización del conocimiento pedagógico, se introducirán los protocolos. Estos son una herramienta para socializar, de manera organizada y dirigida, las experiencias del aula. Tienen un impacto sobre la metodología que se usa en las clases debido a que enriquecen el conocimiento de los docentes a partir de la experiencia de sus pares y de la investigación. Por otro lado, a partir de los protocolos, existe un impacto sobre los roles de las docentes ya que en ciertos momentos aprenden, en otros enseñan y esto permite que se empiecen a sentir como parte de un grupo y no como docentes aisladas que cumplen con un horario laboral. También se reestructura la dinámica de los encuentros docentes ya que no son netamente informativos sino que las docentes pueden hablar acerca de sus fortalezas y dificultades y existe el espacio para la discusión académica. Genera una forma distinta de relacionarse con un fin productivo.

Por esto se considera que es posible generar cambios importantes dentro de la institución y movilizar esquemas relacionados con las estrategias que se han usado durante muchos años y se han quedado cortas en diferentes momentos. Documentar las transformaciones en la práctica pedagógica de los docentes en una institución educativa de preescolar por medio de diferentes estrategias de trabajo beneficia a los estudiantes del jardín al igual que a los profesores que hacen parte de esta, buscando alcanzar la excelencia. Igualmente da la posibilidad de ver la reflexión docente y sus prácticas a la luz de diferentes categorías que amplían la visión de lo que significa ser mejores docentes.

Objetivos

Objetivo General

Identificar las transformaciones que se presentan en la práctica de tres docentes a partir de las reflexiones generadas en su participación en protocolos de consultoría y la realización de diarios de campo sobre su práctica pedagógica.

Objetivos Específicos

Identificar las transformaciones que llevan a cabo las docentes con el fin de mejorar su práctica.

Describir la evolución de su capacidad de reflexión a partir de la participación en los protocolos y los diarios de campo.

Institucionalizar espacios de reflexión sobre las prácticas docentes.

Reconocer las problemáticas más importantes que se presentan en su quehacer docente.

Capítulo 2

Revisión de literatura

Antecedentes

Se realizó una revisión de trabajos anteriores que discuten la importancia de generar espacios de reflexión para mejorar la práctica pedagógica. Esto permitió evidenciar la pertinencia de la investigación, en tanto que ha sido un tema que ha inquietado a varios investigadores y es una problemática recurrente en diversas instituciones educativas. La revisión permitió a la investigadora ver el impacto que tiene la reflexión institucional y la importancia de seguir ahondando en las transformaciones que surgen a partir de espacios de interacción que fomenten el crecimiento personal y profesional.

Se comenzó la revisión desde un trabajo de grado de Cano (2012): “La práctica pedagógica como instrumento de reflexión” (tesis de maestría), el cual plantea que para los docentes es de gran importancia contar con espacios para el crecimiento profesional. Propone que los investigadores se han centrado en encontrar y crear nuevas prácticas pero se ha dejado de lado al docente que debe implementarlas. Por esto se hace indispensable la posibilidad de estudiar previamente la aplicación de las diferentes teorías y de tener un espacio de reflexión tanto individual como colectivo para trabajar las dificultades, evaluar la propia práctica y conocer las destrezas y debilidades de los docentes. Su trabajo tenía como propósito evidenciar la manera en la que una profesora pudo visibilizar el pensamiento de sus estudiantes con base en su reflexión constante. A partir de una investigación de corte cualitativo, basada en el estudio de caso, pudo dar cuenta de las estrategias generadas para lograr las metas propuestas y a partir de esto dar algunas recomendaciones para la institución con el fin de mejorar la práctica pedagógica. En esta investigación fue posible evidenciar cómo darle un rol protagonista a los docentes puede

mejorar las prácticas educativas y permite generar cambios en la institución en pro de los estudiantes.

Por otro lado, Cabrera, Prias, & Ruiz (2013), en su trabajo “Estrategias de reflexión docente que permitan una mayor articulación del modelo pedagógico con la práctica en una institución educativa” (tesis maestría), por medio de un enfoque de investigación acción participativa buscaron encontrar una manera de detectar las incoherencias que se encontraban en su institución entre los modelos pedagógicos y las prácticas educativas, mediante espacios de reflexión al servicio de una mejora en las prácticas de los docentes. Esto es de relevancia para esta investigación ya que en la institución Piquín y Cocol una de las problemáticas más importantes es la desarticulación entre la teoría y la práctica.

Por su lado Torres (2012) en su investigación, Propuesta de formación para docentes Colegio Nuestra Señora del Pilar Sur (tesis maestría) realizó un trabajo que tenía como propósito nivelar y mejorar las prácticas del equipo docente de la institución. Planteó la necesidad de la formación constante para lograr la excelencia y para realmente generar un cambio.

Mosquera (2012), en su trabajo de grado “La cualificación docente en proceso de evaluación como estrategia para el mejoramiento académico del Colegio Porfirio Barba Jacob de la comunidad de Chorrobocón en el Departamento del Guainía” (tesis maestría), plantea que para todos los países mejorar la calidad de la educación siempre ha sido una tarea de gran preocupación porque asegura el desarrollo de los pueblos y por ende de las naciones. Esto ocurre en la medida en que se capacite constantemente a los docentes y se les permitan espacios para el crecimiento profesional. Como parte de este trabajo se desarrolló un microcentro que estaba encargado de la capacitación docente constante.

Igualmente plantearon la importancia de la evaluación como manera de evaluar la calidad académica y así mejorar las falencias.

La autora Lasso (2012) en su investigación “La práctica reflexiva, un medio de desarrollo profesional en los docentes de la Fundación Educativa de Monte Líbano” (tesis maestría) plantea la importancia de invitar a los docentes a reflexionar acerca de su práctica debido a que de esta manera se pueden generar cambios para mejorarla. Considera que los mismos docentes son un elemento esencial para su aprendizaje y que los estudiantes plantean una manera de adquirir un mayor conocimiento acerca de su práctica. Se llegó a la conclusión que la reflexión conlleva a mejorar las habilidades de los docentes en el aula, que todo lo que hacen los docentes en términos de su propia formación se ve evidenciado en el aula.

En cuanto a los trabajos internacionales se realizó un estudio por parte de Sebring, Allensworth, Bryk, Easton & Luppescu (2006), quienes mostraron que si se crea una comunidad profesional fuerte en la que existan componentes como el liderazgo, la instrucción y lazos de comunidad, se mejoran los resultados de los estudiantes. Lo mismo fue mostrado por Newman, Johnson, Cochrane & Webb (1996), quienes plantean que unas comunidades profesionales de aprendizaje sólidas y comprometidas tienen un impacto positivo sobre los logros de los estudiantes de la institución. El trabajo realizado por Neufeld y Woodworth (2000), muestra que cuando existen equipos de liderazgo consolidados y grupos de docentes que se encuentran comprometidos con observar el trabajo de los estudiantes también existen avances importantes respecto a la relación entre colegas, una cultura de colaboración y una instrucción enfocada.

Estas son algunas de las investigaciones que se han realizado en torno a los temas de las prácticas docentes y la reflexión sobre el quehacer pedagógico; concuerdan en la

importancia de generar espacios y estrategias para que los docentes puedan formarse constantemente. Por medio de los resultados de estos trabajos se ve evidenciado el impacto que tienen las prácticas de los docentes en sus estudiantes y así mismo la necesidad de seguir investigando para aportar al marco conceptual y así ir mejorando en cada institución cada maestro para darle a los niños y niñas una educación de calidad.

Marco Conceptual

Para esta investigación se tiene como base tres ejes centrales, las prácticas docentes, la reflexión y los protocolos; temas que permitirán evidenciar las prácticas deseables en el aula, la capacidad de reflexión de las docentes sobre su quehacer y el impacto que pueden tener espacios desarrollados para la reflexión en el desempeño profesional.

El recorrido comenzará con las buenas prácticas docentes debido a que esto servirá como punto de referencia para establecer si existieron transformaciones en la práctica de las tres participantes.

Los planteamientos de Costa (2001) en su artículo “Teacher behaviors that enable student thinking” son de gran interés para la investigación en tanto que propone que “todo aquello que los profesores hacen y dicen en el aula afecta el aprendizaje de sus estudiantes.” (p. 194)

Por esta razón es relevante conocer los comportamientos del docente que apuntan a desarrollar el pensamiento en el aula, con el fin de incluirlos en el repertorio para mejorar la práctica y a la vez autoevaluar su proceso según lo deseado. Estas son herramientas importantes para analizar el quehacer pedagógico de las docentes de la investigación ya que permiten comparar lo que realmente está ocurriendo en la práctica con lo que se espera que sea la forma de actuar de un buen docente. Aquí se encontrarán sus fortalezas y los temas a trabajar.

Entre los comportamientos deseables en un buen docente Costa (2001) resalta: preguntar, la interacción con los estudiantes, organizar el salón para trabajar de manera individual y grupal, el diálogo y la armonía entre sus palabras, acciones, creencias valores y objetivos.

Es así, que una de las primeras tareas que un buen docente debe tener en cuenta en su quehacer diario es la de **preguntar**, en la medida en la que reta el intelecto de los estudiantes y les permite interactuar con la información trabajada en clase y aquella recogida a partir de su experiencia. Igualmente deben encargarse de responder las preguntas de los estudiantes de tal manera que los invite a investigar, a ser conscientes de su pensamiento, a argumentar, entre otros.

Otro comportamiento favorable en el aula es el de **organizar** el salón para que los estudiantes puedan trabajar en grupos pequeños o grandes y de manera individual, lo cual según Costa (2001), “les permite convertirse en pensadores activos y no observadores pasivos” (p. 198)

En esta medida también existen **interacciones** en el aula que son positivas para el proceso de formación de los estudiantes y otras que no invitan al pensamiento. Una de estas es el **diálogo**, el cual les permite a los estudiantes la posibilidad de discutir lo que no saben y los invita a ver un mismo tema desde diferentes puntos de vista. Estas interacciones están mediadas por las preguntas que formulan los docentes, porque según la manera en la que se pregunta, las respuestas de los estudiantes varían. (Costa, 2001, p. 213)

Por último es muy importante tener en cuenta durante todas las clases que los estudiantes captan con rapidez las inconsistencias entre lo que el profesor dice y lo que hace; por esto, los profesores deben buscar constantemente una **armonía entre sus palabras, acciones, creencias valores y objetivos**. Igualmente, los estudiantes adquieren

la gran mayoría de sus comportamientos, sentimientos, actitudes y valores por medio del modelado el cual se refiere a “un proceso de aprendizaje observacional, en el que la conducta de un individuo o un grupo (el modelo), actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes, en otras personas que observan la actuación del modelo” (Bandura, 1969, p.273). Tal como propone Costa (2001), “el modelado tiende a reforzar la percepción de los estudiantes de los valores y las metas establecidas por el profesor o por la escuela. Y, al mostrar los tipos de comportamiento deseados, los adultos pueden influir fuertemente en los patrones de comportamiento de los estudiantes” (p.214) Es así que si los docentes buscan que sus estudiantes escuchen, ellos deben escuchar a sus estudiantes, si la investigación es valorada por el docente, ellos también deben investigar, entre otros. Los profesores tienen la responsabilidad de pensar sobre su práctica para evaluar su coherencia porque muchas veces se puede tener un discurso muy bien estructurado que no se ve evidenciado en la práctica.

Todos estos elementos que propone Costa (2001) tienen como objetivo crear un ambiente en el aula propicio para el aprendizaje y el pensamiento.

Ahora es importante evidenciar cómo esto puede traducirse en la práctica. Cómo se espera que actúen los buenos docentes. Se considera que los enfoques de Reggio Emilia y Montessori comparten características que aportan elementos al perfil de un buen docente y que son las que mejor se acoplan a lo que se espera de los docentes según el Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil Piquín y Cocol. Se presentarán aspectos pedagógicos relevantes que muestren cómo trabajan docentes que implementan la reflexión en su quehacer diario y que se preocupan por mejorar la calidad de la educación.

Hertzog (2001) plantea que en la filosofía de Reggio Emilia el docente es un investigador que recoge información, aprende y contribuye de manera estratégica a la capacidad de

aprendizaje del niño y cuya responsabilidad es crear un contexto propicio para el aprendizaje. En esta medida los docentes se deben encargan de observar y escuchar a sus estudiantes en diferentes contextos, para conocer detalles sobre las habilidades, actitudes y disposiciones que les interesa ver. Tienen en cuenta todos los aspectos de la cotidianidad de los niños porque consideran de gran importancia tanto los aspectos académicos como aquellos relacionados con sus emociones y su proceso de socialización.

Para esta investigación, la perspectiva de la filosofía Reggio Emilia es pertinente en tanto que permite ver el proceso de educación como un conjunto, el aprendizaje no se considera una acumulación de conceptos sino que plantea que para aprender se debe también socializar, debe sentirse tranquilo, seguro, entre otros. Le da una visión más amplia a la investigadora respecto a lo que debe hacer un buen docente en su práctica.

En cuanto a la metodología Montessori, el papel del docente no es presentar la información sino mostrar material especialmente diseñado para el aprendizaje debido a que es propicio para la investigación y el descubrimiento. Para los docentes Montessori el dominio de un tema o habilidad se logra por medio de la exploración, la imitación, la repetición y el ensayo y error. El docente prepara de antemano el salón para tener disponibles diferentes actividades y materiales que satisfacen los intereses, nivel académico y nivel de desarrollo de sus estudiantes. Esto concuerda con los planteamientos de Costa, en la medida que un buen docente dispone su salón para el pensamiento y el aprendizaje (Tomando de la página oficial de American Montessori Society).

El docente debe cumplir varios roles que son de gran importancia para el crecimientos de sus estudiantes. Primero es un *observador experto* porque es la manera en la que puede conocer los intereses de sus estudiantes, el estilo de aprendizaje y su temperamento. Igualmente le permite conocer las necesidades de desarrollo de sus

estudiantes. De esta manera puede motivar al estudiante y lograr que aprenda, cuando observa que un estudiante ha dominado un concepto o una habilidad le introduce otro más complejo y abstracto. Segundo, les sirve como un *recurso* a sus estudiantes, los anima y comparte sus triunfos. Ayuda a sus estudiantes a avanzar en el currículo y a siempre sentirse retados. Por último, por medio de sus propias actitudes y su comportamiento, *modela* valores como la empatía, la aceptación de las diferencias y la compasión. Invita a sus estudiantes a ser amables y promueve actividades colaborativas, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la disciplina y el respeto.

Entonces a partir de lo expuesto sobre los docentes de Reggio Emilia y Montessori y los planeamientos de Costa (2001), se podría comenzar a responder la pregunta ¿cómo debe ser el maestro? Un maestro que se preocupa por conocer a sus estudiantes, tanto sus intereses como sus dificultades, teniendo en cuenta el ámbito académico y el emocional. Se interesa por crear un espacio que propicia el aprendizaje fomentando la investigación y el ensayo y error. Es un modelo a seguir en sus actitudes y comportamientos. Y reconoce que no es su labor impartir el conocimiento sino acompañar y guiar a sus estudiantes para que ellos mismos sean quienes lo buscan, lo cuestionan y lo encuentran.

Al haber planteado qué es lo que los docentes deben hacer para ser considerados buenos en sus prácticas pedagógicas, se hace necesario mostrar aquello que los afecta en su día a día y permea su quehacer. Estos elementos son importantes para sus reflexiones ya que si son discutidos pueden ser trabajados; sin embargo, si son ignorados pueden convertirse en problemáticas latentes que afectan el desempeño de los docentes.

Staton et al (1992) proponen que existen diferentes elementos que afectan a los docentes y su manera de enfrentar la enseñanza. Se refieren a estos como la biografía de las personas, en la cual influyen el contexto en el que se desempeñan, el tipo de formación que

tuvieron, las experiencias que han tenido como docentes en diferentes instituciones y la cultura del salón y de la institución. Todos estos son factores influyen en la manera en la que se perciben a sí mismos, las técnicas que consideran relevantes, la importancia que le dan al proceso de autoformación, entre otros. Estos son elementos claves a la hora de evaluar a los docentes, específicamente a las docentes del Jardín Piquín y Cocol quienes han expresado algunas dificultades relacionadas con el clima laboral y las dinámicas de la institución. Es importante preguntarse qué tanto afectan estos factores el desempeño de las docentes y qué se podría hacer para mejorarlo. Igualmente existen diferentes factores que afectan la experiencia de cada docente y llevan a que tengan una manera de abordar la enseñanza de una forma específica: La ideología, su perspectiva, su conocimiento, su capacidad de introspección y auto-evaluación y sus preocupaciones.

Es así, que la biografía de un docente es lo que trae consigo en el momento de enseñar y es resultado de la experiencia combinada con características personales únicas. Esto nos permite entender que es necesario que los docentes reflexionen acerca de su experiencia, su historia, sus preocupaciones, sus prejuicios porque todos estos elementos los traen al aula e influyen en sus estudiantes. Un docente se debe conocer a sí mismo para ser consciente, coherente y consecuente. Ahí la importancia de participar en espacios dirigidos a la reflexión y crecimiento personal.

Al conocer un poco acerca de cómo son los docentes, qué deberían promover en el aula y aquellos elementos que los afectan se puede empezar a plantear un perfil de docente. Carrasco et al. (2012) buscaron identificar el perfil de un docente competente. Plantean que: “actualmente se ha superado la visión tradicional sobre la existencia de un modelo único de profesor ideal, y se reconoce la variedad de los modelos docentes de calidad, que ofrecen directrices para reconocer diferentes itinerarios para la profesionalización y

diferentes visiones acerca de la educación y de la comprensión del mundo.” (p.293) Es decir, no existe una receta para ser un buen docente, sin embargo si existen algunas características que los buenos docentes tienen en común.

Los autores identificaron cinco categorías a partir de las cuales se puede definir el perfil docente competente. *Cualidades personales, aptitud pedagógica, calidad de sus procesos de interacción, tipología de la formación que promueven y repercusión de su actuación sobre el alumnado.*

Las *cualidades personales* de los docentes se encuentran estrechamente ligadas con los valores que promueve. Los autores plantean que, “su proyección y capacidad de influencia sobre la conciencia y en las personalidades de sus alumnos han exigido a los docentes poseer una identidad coherente con un código ético impregnado de valores humanos y sociales”. (p. 299) Entre estos se destacan la empatía, la paciencia, la proactividad, la seguridad, la humildad, la perseverancia para todos sus alumnos aprendan y la preocupación por sus alumnos más allá de lo académico.

La *aptitud pedagógica* se relaciona con el dominio de temas de la materia que dictan y con la capacidad del docente de usar en el aula diferentes técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido se plantea que “las metodologías que los docentes utilizan traslucen su carácter y explicitan la concepción que tienen de la educación y los retos que se proponen afrontar.” (p. 301) Igualmente se resalta la capacidad de los docentes para innovar, relacionar la teoría con la práctica, permitir participar a sus estudiantes activamente en clase y en la construcción de su propio conocimiento generando espacios de reflexión y debate.

La *tipología de formación* plantea que la educación tiene como una de sus principales metas la formación ético-cívica, por lo cual se debe educar a los estudiantes

para ser críticos y capaces de tomar decisiones exitosas. En este aspecto los autores proponen que, “educar a los ciudadanos hoy exige contribuir a forjar personalidades críticas, basadas en convicciones axiológicas impregnadas de civismo y capaces de desenvolverse y tomar decisiones exitosas en una sociedad caracterizada por la complejidad.” (p. 303)

La calidad de los procesos de interacción de los docentes, se basa en la disposición al trato cercano con los estudiantes y su capacidad de incentivar y elogiar el trabajo de los estudiantes. Se considera importante que un buen docente tenga la disposición para ayudar a sus estudiantes cuando lo necesiten, que tenga la capacidad de darle atención personalizada y que tenga una interacción constante con los padres ya que entienden que tanto el colegio como la familia influyen en la educación.

En conclusión existen cinco aspectos claves que aparecen en el perfil del educador competente: poseer una personalidad crítica, apasionada y sensible, tener amplios conocimientos y recursos pedagógicos, poseer habilidades sociales, poder articular su tarea con la formación integral de los estudiantes y evidenciar altos niveles de calidad en su práctica profesional.

Ser un buen docente también implica entender que existe mucho por aprender para lo cual es indispensable la tarea de reflexionar acerca del día a día; para reconocer aquellos aspectos por mejorar y así tener un mejor desempeño en el aula en pro de los estudiantes.

Es así que en los últimos tiempos, han surgido diferentes teorías que incluyen la reflexión docente como una práctica indispensable para contrarrestar la visión de los docentes como técnicos, cuyo oficio se centra en imitar y transmitir lo que otros quieren de ellos. Se reconoce entonces a aquellos maestros que asumen un rol activo en su quehacer y

se preocupan por formular sus propios objetivos, establecer los medios para lograrlos y buscar que la enseñanza vuelva a quedar en las manos de los profesores. (Álvarez, 2010)

Para esto, los docentes en su práctica también deben ser capaces de generar conocimiento creando sus propias teorías acerca de lo que ocurre en el aula. Se reconoce que el ser un buen profesor requiere habilidades específicas y que para comprender y mejorar estas prácticas es necesario comenzar con una reflexión sobre la propia experiencia. (Álvarez, 2010)

Es esta medida es indispensable hablar de la reflexión como elemento central de la práctica docente. Dewey (1933) plantea que la reflexión no cuenta con unos pasos específicos a seguir sino que tiene que ver con la manera en la que se afrontan y se solucionan los problemas; es decir, con una manera de ser docente. Se relaciona con pensar de manera activa y cuidadosa sobre la práctica o las creencias teniendo en cuenta las consecuencias y los fundamentos que la sustentan. La reflexión se encuentra íntimamente relacionada con la intuición, la pasión y la emoción por lo cual no se puede enseñar por medio de técnicas y estrategias pre-escritas.

El autor propone que existen tres actitudes que son indispensables para la acción reflexiva. La primera se refiere a la *apertura intelectual* que es el deseo por conocer diferentes puntos de vista, ahondar sobre nuevas alternativas y reconocer que las personas cometen errores y que las creencias mejor fundamentadas pueden tener equivocaciones. Es así que los docentes reflexivos se preguntan por qué hacen lo que hacen en clase y cuestionan constantemente aquello que consideran natural y correcto.

La segunda actitud es la *responsabilidad*, en la que se examinan las consecuencias que tienen ciertas acciones. Es así que los docentes reflexivos no solo se preguntan por qué hacen las cosas sino también cómo funcionan y para quién; van más allá de la

funcionalidad. En este aspecto existen tres clases de consecuencias: las consecuencias personales que se refieren a los efectos de la práctica sobre los auto-conceptos de los estudiantes, las consecuencias académicas que están relacionadas con el efecto que tiene la propia práctica sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes y las consecuencias sociales y políticas, lo cual está relacionado con los efectos de la propia práctica sobre las oportunidades que tienen sus alumnos en sus vidas.

La reflexión debe ser ante todo *sincera*, que es la tercera actitud de gran importancia, lo cual implica tener en cuenta los resultados inesperados, ser capaz de reconocer que lo que se planea no siempre funciona como se espera, y que en la práctica muchas veces se cometen errores. Implica también reconocer que el docente tiene sentimientos que no pueden ser negados sino que deben ser elaborados, en relación con su propia práctica y sus estudiantes.

Con esto no se pretende que los docentes deban reflexionar sobre todo en todo momento porque esto no sería posible. Sin embargo, lo que se busca es que exista un equilibrio entre la reflexión y lo que ocurre a diario.

Complementado lo anterior, Donald Schön (1998) plantea un término importante que es la reflexión sobre la acción que está relacionado con resolver problemas en la práctica. Muchas veces los profesionales sienten que no tienen manera de describir aquello que saben debido a que el conocimiento se da desde la acción. Propone que el conocimiento que usamos en el quehacer diario es tácito y se encuentra en nuestra misma práctica y la manera en la que percibimos lo que ocurre a nuestro alrededor. Aun cuando se parte de la teoría, las experiencias y juicios tácitos también son importantes en la medida en la que llevan a que se actúe de una manera determinada.

Igualmente, los profesionales reflexionan constantemente acerca de lo que hacen, lo cual puede ocurrir después o a medida que está sucediendo la acción. Estas reflexiones se dan sobre el conocimiento en la acción, es decir, acerca de lo que se sabe, en la medida en la que ocurren situaciones que se deben solucionar. De esta manera se reflexiona acerca de comprensiones que no necesariamente han sido explicitadas pero que permean las acciones y de esta manera se pueden criticar o resignificar a partir de lo que se piensa.

Es así que hay acciones que se pueden llevar a cabo sin tener que hacerlas conscientes y pensar sobre ellas antes de ejecutarlas. Muchas veces no es claro cómo se han aprendido pero son parte del actuar cotidiano y aun así no se tiene la capacidad de establecer el saber ligado a la acción misma. En estos términos el saber práctico hace referencia a este saber desde la acción. La reflexión en este caso estaría dirigida a la acción que se lleva a cabo, los resultados de esta o el saber intuitivo que lleva a que se actúe de cierta manera. Para estos casos Schön definiría la práctica en dos sentidos; uno, como la manera en la que se actúa en diversas situaciones profesionales y la segunda como la manera en la que el profesional se prepara para actuar.

La reflexión de un profesional es de gran importancia porque, tal como plantea Schön (1998):

Puede servir como correctivo del sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar. (p. 66)

Cuando los profesionales se permiten reflexionar acerca de una situación o un fenómeno pueden llegar a una nueva comprensión acerca de lo que está ocurriendo y por

ende propiciar un cambio. Se convierten así en unos investigadores en su propio contexto no necesariamente a partir de teorías externas sino de técnicas específicas para el caso particular (Schön, 1998).

Ahora bien, este tema permite introducir a los protocolos como una técnica o herramienta para reflexionar acerca de la práctica en compañía de otros docentes quienes pueden aportar desde su propia experiencia. Allen et al. (2008), plantean un sistema mediante el cual se pueden tener conversaciones entre docentes que sean enfocadas, que generen conocimiento o soluciones. Estas conversaciones son de gran importancia porque ponen de manifiesto el propósito más importante de las instituciones educativas; que los estudiantes aprendan a pensar, para así enfrentarse a los desafíos de la vida. Plantean que para lograr un aprendizaje realmente significativo y enfrentar los retos del aula es importante que los docentes tengan espacios en los que puedan compartir su experiencia, sus puntos de vista y su experticia por medio de conversaciones enfocadas.

El trabajo de reflexión acerca de lo que están haciendo los estudiantes y los mismos docentes da la oportunidad de aprender y crecer en el ámbito profesional para que se pueda ofrecer a los estudiantes mejores opciones en el aula. Es una colaboración profesional para los docentes dentro de las instituciones, donde realmente se les permite enfocarse en las problemáticas del aula para buscar una mejora en la manera de enseñar. Para lograr esto, se propone usar los protocolos debido a que estos facilitan las conversaciones entre docentes; permiten que haya una retroalimentación valiosa; llevan a que exista un tiempo y un espacio específico para reflexionar acerca del trabajo que se ha realizado, su propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Aun no se han realizado estudios a gran escala que permitan evaluar el impacto de los protocolos sobre el desempeño de los estudiantes en tests estandarizados, lo cual no es

el propósito de utilizarlos. Sin embargo, ha sido posible evidenciar la pertinencia de trabajar esta estrategia para mejorar lo que ocurre en el aula. El trabajo colaborativo permite conocer diferentes estrategias y opciones para manejar las dificultades del aula porque problematiza lo que los docentes hacen de una forma sistemática y con una retroalimentación constante. Es así que se propone que las situaciones de los docentes en ejercicio podrían mejorar si se cuenta con una participación regular en talleres de desarrollo profesional, si observan su propio trabajo, si existe una supervisión formativa regular, entre otros.

Para esta investigación se escogió el Protocolo de consultoría porque brinda la oportunidad de compartir un dilema con colegas para explorar otras maneras de enfrentar y pensar acerca de la problemática que se presenta. Al principio del protocolo, el docente realiza una presentación describiendo el dilema e incluye una pregunta central. Luego responde las preguntas aclaratorias que presentan sus colegas acerca de la pregunta que ha planteado. Estos dos pasos le brindan al grupo un contexto claro al igual que un enfoque para empezar la conversación. Los participantes son invitados a pensar acerca del dilema y la pregunta y tienen la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista e ideas acerca de la problemática. El protocolo busca brindar posibles soluciones al dilema y nuevas preguntas para reflexionar. (Allen et al. 2004)

El propósito del protocolo de consultoría es ayudar a un individuo o un grupo a pensar acerca de un dilema del aula o de la vida profesional.

Tiempo: aproximadamente 50 minutos.

1. Presentación del dilema (5 a 10 minutos): el presentador hace un recuento del dilema que lo preocupa, y presenta una pregunta que debe ser considerada por el grupo. El planteamiento de la pregunta y la reflexión del presentador son elementos

de gran importancia para el éxito del protocolo. Si el presentador trae trabajo de los estudiantes, trabajo que él mismo ha realizado u otros elementos, se brindará un tiempo para que sean examinados por el grupo. El énfasis de la conversación es en el dilema presentado.

2. Preguntas de aclaración: (5 minutos) el grupo de consultoría realiza preguntas aclaratorias acerca de lo que se ha presentado. Estas deben ser concisas y tienen como objetivo obtener más datos.
3. Preguntas exploratorias: (10 minutos) estas preguntas deben ser planteadas de tal manera que le permitan al presentador aclarar y expandir sus ideas acerca del dilema. El propósito de este paso es que el presentador pueda aprender más acerca de la pregunta que ha formulado; él tiene la posibilidad de responder las preguntas del grupo de consultoría pero no habrá discusión. Al final del tiempo se presentará la posibilidad de reformular la pregunta por parte del presentador.
4. Discusión del dilema (15 minutos) los miembros del grupo discuten entre si el dilema planteado. Algunas posibles preguntas son: ¿qué escuchamos? ¿qué no escuchamos que podría ser relevante? ¿qué preguntas nos suscitó el dilema? ¿qué pensamos acerca del dilema? ¿qué haríamos si nos viéramos enfrentados a un dilema parecido? ¿qué hemos hecho en situaciones similares? Los miembros del grupo pueden aportar soluciones al dilema pero más que todo se concentran en definir las cuestiones más a fondo y de manera más objetiva. Durante este tiempo el presentador no habla pero puede tomar notas.
5. Reflexión del presentador: (5 minutos) el presentador reflexiona acerca de lo que ha escuchado y acerca de lo que piensa ahora, resaltando aquello que le llamó la atención acerca de lo que se discutió.

6. Cierre: (5 minutos) el facilitador lidera una conversación breve acerca de las observaciones del grupo del proceso de consultoría. (Allen et al. 2004)

A partir de la revisión bibliográfica se pudieron establecer algunos puntos clave para la investigación. Un buen docente es aquel que no sólo tiene los conocimientos necesarios para enseñar sino aquel que se preocupa por sus estudiantes más allá de sus calificaciones. Se preocupa por el proceso, creando una relación basada en la empatía y el respeto. La reflexión le facilita al docente generar cambios deseados al pensar sobre su desempeño en el aula e investigando su contexto; además, posibilita llegar a nuevas comprensiones sobre lo que está ocurriendo que pueden llegar a cuestionar sus prácticas actuales. Parte del proceso de reflexión se puede llevar de manera grupal por medio de los protocolos en la medida en la que permiten discutir las experiencias y las problemáticas cotidianas desde un lugar de conocimiento y aprendizaje. Así que para esta investigación la combinación para conocer a las docentes y evaluar su proceso está relacionada con sus prácticas, su capacidad de reflexión, y su participación en los protocolos.

Capítulo 3

Diseño metodológico

Tipo de diseño y enfoque.

La presente investigación se realizó desde una metodología cualitativa con enfoque descriptivo mediante la estrategia de investigación de estudio de caso. Se escogió la metodología cualitativa, la cual es definida como,

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen. (Hernández et al., 2006, p. 9)

porque se conoció a las profesoras en su propio contexto, analizando la manera en la que interactuaban con sus alumnos y con sus pares. Igualmente permitió la interpretación y descripción de las reflexiones de las participantes.

Es un estudio descriptivo en la medida en la que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas para así describir lo que se investiga. (Hernández et al. 2006, p. 102)

Se recolectaron datos para conocer las transformaciones que ocurren en la práctica y así realizar una descripción de las docentes antes y después de la participación en los protocolos de consultoría y los diarios de campo.

Es así como esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo debido a que se estudian las transformaciones que ocurren en un contexto específico para así interpretar un fenómeno con base en las percepciones y cambios que ocurren en las docentes de la institución. Se recoge información por diferentes medios que dan cuenta de las problemáticas y significados que se construyen a partir de la práctica pedagógica.

(Rodríguez et al. 1996)

Un *estudio de casos* es definido por Martínez (2006) como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un caso único o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir; verificar o generar teoría. (p. 174)

Esta investigación pretende describir las dificultades que se presentan en el aula y verificar la importancia de generar espacios de reflexión de la experiencia para mejorar la calidad de la educación en el Jardín Infantil Piquín y Cocol.

El propósito de este estudio es, “comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 2001). En este caso se analizarán a profundidad las transformaciones que se generan a partir de un fenómeno específico en unas personas particulares.

En cuanto a la validez de la información recolectada, los diarios de campo permitieron conocer efectivamente las transformaciones en la reflexión de las docentes de

la institución, los protocolos visibilizaron las problemáticas más relevantes en su práctica y las observaciones de clase, los cambios que se generaron a medida que las docentes participaron de los diferentes espacios propuestos. Aun así, no se descarta que exista información que no represente en su totalidad los pensamientos y sentimientos de las docentes debido a que las reuniones se hicieron en conjunto con la investigadora del presente trabajo quien es la coordinadora académica de la institución.

A partir de la revisión bibliográfica se establecieron las siguientes categorías que permitieron observar y evaluar la práctica de las docentes de la institución en cuestión.

Categorías

Para esta investigación se determinaron dos categorías principales: Las buenas prácticas docentes y la reflexión. La definición de la primera categoría es tomada de Costa (2001) quien plantea que se consideran buenas prácticas docentes todo aquello que los profesores dicen o hacen en el aula que afecta de manera positiva los resultados de sus estudiantes en términos de sus habilidades de pensamiento, su comprensión del material y su aprendizaje en general.

Por su lado, la reflexión es una manera de enfrentar las situaciones cotidianas y criticar las comprensiones iniciales que se tienen buscando nuevas maneras de abordarlas. Esto puede llevar a generar nuevas teorías o sentimientos frente a la problemática. El profesional puede reflexionar desde y sobre su práctica en relación con estrategias, teorías, apreciaciones, sentimientos, entre otros. Es una manera de enfrentar los retos o dificultades que surgen en el día a día. (Schön, 1998)

A partir de las categorías se establecieron las subcategorías presentadas a continuación en las tablas 1 y 2.

Tabla 1*Conceptualización de subcategorías de buenas prácticas docentes*

Cualidades personales: Los docentes deben tener actitudes y comportamientos acordes con los valores humanos y sociales como la paciencia, la empatía, la proactividad, la preocupación por el otro, la humildad, entre otros.

Aptitud pedagógica: La aptitud pedagógica se refiere al dominio de la materia que dictan los docentes, la posibilidad de evaluar objetivamente la actividad planeada y su capacidad para usar diferentes estrategias y técnicas que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos. (Carrasco et al. 2012)

Calidad de los procesos de interacción: Se refiere a tener una relación positiva con los estudiantes y un trato cercano ligado a su disposición para ayudar , el reconocimiento de su trabajo y el interés por conocer las habilidades, gustos e intereses de sus alumnos.

Tipología de formación promovida por el docente: Está relacionado con la importancia de educar estudiantes cívicos, con personalidades críticas, independientes y capaces de

Tabla 2*Conceptualización de subcategorías de la reflexión*

Apertura intelectual: Se refiere al deseo por conocer diferentes puntos de vista, ahondar sobre nuevas alternativas y reconocer que las personas cometen errores y las creencias mejor fundamentadas pueden tener equivocaciones (Dewey, 1933)

Responsabilidad: Está relacionada con examinar las consecuencias que tienen ciertas acciones. Es así que los docentes reflexivos no solo se preguntan por qué hacen las cosas sino también cómo funcionan y para quién; van más allá de la funcionalidad. (Dewey, 1933)

Sinceridad: La reflexión no puede limitarse a si se cumplen o no los objetivos sino que debe cubrir también los resultados inesperados de la práctica y el docente debe estar dispuesto a discutir todo lo que ocurre sin ocultar las dificultades. (Dewey, 1933)

Población

La institución Jardín Infantil Piquín y Cocol cuenta con 4 profesoras, una por cada nivel, párvulos, pre-jardín, jardín y transición. Ellas son las encargadas de establecer los indicadores de logro, planear las actividades y promover el desarrollo de los niños y niñas en cada área del nivel del que son directoras de grupo, por esta razón fueron escogidas para participar de la investigación. Hay profesoras auxiliares; sin embargo, las titulares son quienes tienen completa responsabilidad sobre las actividades y los estudiantes.

La docente que se encuentra a cargo del nivel de párvulos es licenciada en educación pre-escolar de la Fundación Universitaria Panamericana y se graduó en el 2003. Su experiencia desde su grado ha sido en el jardín. Ha hecho una gran cantidad de cursos entre los cuales incluye gimnasia cerebral, metodologías actuales e innovadoras en la enseñanza del inglés, desarrollo de habilidades del lenguaje en la enseñanza del inglés, programa “yo soy muy inteligente”, primeros auxilios, programación neurolingüística. La docente que se encuentra a cargo del nivel de pre-jardín es licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” y se graduó en el 2010. Su experiencia anterior ha sido en instituciones públicas y fundaciones.

La docente que se encuentra a cargo del nivel de jardín es comunicadora social de la Universidad Externado de Colombia; tuvo su formación musical en la Academia Cristancho, en solfeo y guitarra clásica. Ha trabajado como docente de música desde el año 1990. Ha realizado algunos cursos de pedagogía, manejo de la atención en clase y el

programa “yo soy muy inteligente”. A partir de su conocimiento del inglés empezó a integrarlo con la música, los estudiantes mostraron un gran avance por lo cual implementó esta misma metodología en la enseñanza de las diferentes materias de manera exitosa, y así llegó a ser titular del curso.

La docente del nivel de transición es la investigadora de la presente investigación y, por lo tanto, no participa dentro del grupo como docente.

Es importante resaltar que el grupo de docentes tiene poca comunicación entre sí, realmente cada una lleva a cabo sus labores de manera independiente dándole poca importancia al trabajo en equipo. Esto es de gran relevancia ya que no habían tenido la oportunidad de participar en espacio de socialización de su práctica profesional. Se mostraban inseguras frente a la posibilidad de compartir su experiencia debido a que sentían que esto iba a ser usado en su contra, que al manifestar sus dificultades, las directivas de la institución podría verlo como una debilidad y su trabajo estaría en peligro para el año siguiente.

Contexto institucional

El proyecto educativo de la institución se llama “Amor, juego y libertad”. Por medio de este se busca garantizar los derechos de los niños a partir de acciones que apuntan a fortalecer la familia y la comunidad.

Existen unos puntos específicos que se trabajan de manera transversal durante todos los años debido a que se consideran indispensables para el proceso de formación de los niños y niñas: el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de la autonomía, la búsqueda de la identidad cultural y el rescate de los valores.

El jardín infantil en el que se realizó la investigación se llama Piquín y Cocol y se encuentra ubicado en la calle 103 no. 90-64. Queda cerca de la zona de Cafam de la

Floresta y Puente Largo donde hay una gran cantidad de casas y de apartamentos, es más que todo una zona residencial. La zona es primordialmente de estrato 5. El Jardín cuenta con una licencia de funcionamiento que permite ofrecer los cursos de párvulos, pre-jardín, jardín y transición. Los niveles de jardín y transición son completamente bilingües, es decir, ven todas las materias tanto en inglés como en español.

El jardín tiene una filosofía en la que le da especial importancia al arte y al juego ya que consideran que en la primera infancia son unos aspectos que mueven hacia el desarrollo, motivan a los estudiantes, les dan herramientas para enfrentar el mundo y mejoran su motricidad fina y gruesa. Cada año se trabaja un proyecto transversal, las docentes deben conocerlo para lograr llevar a cabo las actividades académicas diarias basándose en las características del proyecto. Durante el presente año se trabajaron los cuentos como una forma de motivar a los estudiantes e introducir los diferentes temas.

La institución cuenta con aproximadamente 60 niños y niñas en edades de 2 a 5 años. El jardín fue fundado el 5 de junio del año 1985 y fue comprado por la directora actual en el año 1998. Hasta el año 2005 aproximadamente, los estudiantes matriculados oscilaban entre 20 y 30 por lo cual sólo trabajaban 2 profesoras y la directora. A partir de ese año la directora comenzó remodelaciones importantes a la infraestructura del jardín, añadiendo espacios que mejoraban la calidad de la educación de los estudiantes. La institución empezó a crecer y obtuvieron el REI. Es así que a partir del año 2010 aumentó el número de estudiantes a 60 y fue necesario contratar más personal para atender sus necesidades. Desde ese momento cuenta con 5 profesoras 2 auxiliares y 2 personas de servicios generales. En los últimos 4 años ha tenido un índice de rotación alto de las docentes titulares lo cual ha impedido una continuidad en el cumplimiento de las metas propuestas según el proyecto educativo.

Instrumentos

Para poder recolectar la información necesaria para evidenciar las transformaciones de las docentes en un periodo de 6 meses se utilizaron los siguientes instrumentos:

La guía de observación de clase se utilizó cada dos meses con el fin de conocer la manera en la que las docentes están llevando las actividades, y de esta manera ver si existieron modificaciones a través del tiempo. La guía está basada en las buenas prácticas docentes que se encuentran en el marco teórico. (Apéndice A)

Igualmente se realizaron 4 protocolos de consultoría, cuya organización es descrita en el marco teórico, para que las docentes tuvieran la oportunidad de presentar diferentes dilemas que surgen en su práctica y discutirlos con sus colegas para generar estrategias de trabajo reflexionar acerca de su práctica.

Finalmente cada docente llevó un diario de campo que tenía un formato específico con algunas preguntas guía. Este lo diligenciaban al finalizar cada día. El formato de diario de campo tuvo como propósito guiar la reflexión de las docentes en términos de las actividades que planean, la tipología de la formación que promueven, las dificultades que se presentan y la investigación que realizan para planear las actividades. (Apéndice B)

Descripción metodológica

La presente investigación inició partiendo de la necesidad de las directivas del Jardín Infantil Piquín y Cocol de fomentar en las docentes de la institución el desarrollo profesional continuo para mejorar las condiciones del aula de los estudiantes.

Antes de este ejercicio, en la institución se había intentado implementar espacios de socialización de la experiencia con la directora en reuniones informales. Sin embargo, no habían sido exitosos ya que las docentes manifestaban sentirse juzgadas al hablar, lo cual les impedía contar sus dificultades reales.

Por esta razón se realizó una propuesta a la directora y a las docentes para organizar un espacio de socialización de la experiencia basada en el protocolo de consultoría cuyo propósito era ayudar a las docentes a pensar acerca de un dilema del aula o de la vida profesional. Debido a las dificultades anteriores se decidió que la directora no iba a hacer parte en estos espacios para la tranquilidad de las docentes. Sin embargo, su opinión y evaluación fue solicitada para establecer si las transformaciones eran evidentes para personas externas a los encuentros.

A partir de esto, fue necesario evaluar la situación inicial de cada una de las docentes para establecer un punto de partida. La recolección de datos comenzó con una autoevaluación institucional a cargo de cada docente y una evaluación institucional realizada por la directora y coordinadora académica de la institución.

Luego, se realizó una reunión con todas las docentes y la investigadora para presentarles el formato de diario de campo, el cual fue escogido con el fin de hacerle seguimiento a las reflexiones cotidianas de las docentes y que ellas tuvieran material recopilado para discutir en los encuentros. Su principal propósito era propiciar la reflexión de algunas de las actividades que realizaban diariamente en el aula, estableciendo las bases teóricas que tuvieron en cuenta durante la planeación, y evidenciando si cumplían con algunas de las buenas prácticas docentes planteadas en el marco teórico, tales como promover las preguntas y ciertas habilidades de pensamiento.

Después de haber empezado a llevar los diarios de campo, la investigadora organizó otra reunión para explicar la dinámica de los 4 protocolos de consultoría para discutir algunas dificultades del aula, y recibir la retroalimentación de sus pares. Cada profesora estaba encargada de presentar un dilema para realizar un protocolo de cierre en la última sesión. Después de la última sesión se llevó a cabo una rutina de pensamiento, “antes

pensaba...ahora pienso” con el fin de conocer los cambios que ellas mismas sintieron que ocurrieron en su discurso y en su práctica a partir de la experiencia.

Luego se formularon tres tablas comparativas relacionadas con las prácticas docentes, la reflexión y las observaciones de clase, mediante las cuales se encontraron las diferencias y similitudes entre los discursos de las docentes de párvulos, pre-jardín y jardín, según cada categoría y subcategoría. Los insumos usados para recoger la información fueron los diarios de campo, la transcripción de los protocolos y la observación de clases. A partir de esto fue posible llegar a algunas conclusiones a la luz de los objetivos y la teoría expuesta en el marco conceptual.

Finalmente se realizó un proceso de reflexión con base en los hallazgos para identificar las transformaciones que ocurrieron a partir de la experiencia de cada una de las docentes. Se encontraron algunos aspectos importantes que pueden contribuir a la institucionalización de espacios de reflexión de la experiencia con el fin de mejorar el desempeño en el aula. A partir de esto se pudieron identificar algunos temas para futuras investigaciones que seguirán aportando al tema de la reflexión y desarrollo profesional continuo.

Capítulo 4

Resultados y discusión

Resultados ¹

Los resultados serán presentados inicialmente evidenciando el proceso de cada una de las docentes para luego destacar los hallazgos según las categorías propuestas en la investigación.

La docente 1 trabaja en la institución desde hace 10 años, la directora la considera una persona entregada a su profesión, a quien ha podido moldear según la metodología del jardín debido a que comenzó a trabajar allí pocos meses después de graduarse como licenciada. Aun así, los últimos 4 años ha tenido grandes dificultades tanto con los padres como con la directora debido a que no entrega las planeaciones; es tímida, lo cual lleva a que interactúe poco con los estudiantes y sus familias; y se ha centrado en trabajar con los niños de párvulos por medio de guías, con pocos juegos y no participa de las actividades institucionales.

Al realizar las primeras observaciones de clase fue evidente que no tenía un buen manejo de grupo, los estudiantes se distraían con gran facilidad y no dominaba los temas dictados. Igualmente era renuente al cambio, a considerar nuevas posibilidades, se interesaba poco por el trabajo en grupo con sus compañeras, y se molestaba al recibir sugerencias por parte de los demás.

Sus diarios de campo en un principio no concordaban con las observaciones de clase debido a que sus comentarios eran muy positivos, resaltaban cómo sus estudiantes

¹ Los comentarios de las profesoras se presentan de manera anónima para respetar la confidencialidad de la información. La transcripción de los diarios de campo y protocolos se realizó textualmente sin correcciones por parte de la investigadora.

disfrutaban de las actividades, el hecho que los ejercicios se habían cumplido tal y como se habían propuesto, y que no existía ninguna dificultad. En su diario de campo la docente plantea, “El día de hoy iniciamos la técnica de efectos especiales. Pintamos un lindo portarretrato con la técnica de efecto pictórico, ellos con una bolita de algodón y vinilo iban pintándolo, observe que esta técnica les gusto bastante y lo disfrutaron al realizarlo”. Se mostraba en su discurso escrito como una docente ejemplar; sin embargo las observaciones de clase evidenciaban que las actividades en su diario de campo eran descritas como ella imaginaba que deberían ser y no como realmente sucedían.

A lo largo de la investigación fue difícil conocer sus opiniones, sus aportes y sus dificultades por medio de los protocolos debido a que únicamente participaba cuando sus compañeras le pedían directamente que interviniera. Igualmente en sus diarios de campo en general discutía únicamente los aspectos positivos y solo hacia el final de la investigación empezó brevemente a plantearse preguntas y a tener en cuenta las dificultades inesperadas, tal como plantea, “Ellos se mostraron interesados para pasar y contar su historia disfrutaron estando en el telón, aunque algunos al principio querían estar en el telón sin respetar el turno de los demás”.

Aunque los diarios de campo y los protocolos no permitieron conocer aspectos relevantes de su práctica, por medio de las observaciones de clase la investigadora pudo evidenciar su proceso. En el transcurso de la investigación comenzó a identificar los factores que afectaban negativamente sus clases y se esforzó por mejorarlos poco a poco. La docente trabajó su tono de voz para lograr captar mejor la atención de sus estudiantes, empezó a usar espacios distintos al aula con el fin de aprovechar diferentes recursos para trabajar los temas, construyó algunos juegos que le permitieron a sus estudiantes practicar

los conceptos aprendidos y acopló sus clases para realizar actividades que atendían mejor las necesidades de sus estudiantes con un lenguaje más apropiado.

Por otro lado, la docente 2 es pedagoga infantil y trabaja en la institución desde hace dos años. Anteriormente había sido directora de grupo de un jardín del Instituto de Bienestar Familiar. Desde su primer año empezó a tener dificultades con la directora debido a que realizaba muy pocas actividades con los estudiantes durante el día, los ejercicios eran demasiado sencillos para la edad de los niños y no permitía que sus alumnos culminaran los trabajos por si solos. Igualmente, se le dificultaba recibir retroalimentación, debido a que cada vez que la directora o coordinadora manifestaban alguna inconformidad con su trabajo, pasaba una carta de renuncia.

Al inicio de la investigación, la docente planteó que su dilema principal era el manejo de la disciplina y de los diferentes ritmos de trabajo, “aunque los niños están divididos en dos ritmos, hay unos acelerados y unos que van relegados del resto del grupo. Hay unos que no han logrado estar al ritmo de los otros compañeros. Los que van muy rápido se aburren porque no se ha logrado avanzar y los que van muy atrás también se aburren porque se les exige para que lleguen al mismo nivel. A veces los tiempos no me dan. Hay una problemática dentro del grupo y es el orden, hablan mucho, se distraen.” En sus observaciones de clase era evidente que sus estudiantes no estaban motivados, se aburrían con facilidad y esto generaba indisciplina. En su diario de campo también identifiqué esta problemática, “Se realizó una explicación de las normas de clase pues durante la semana se han venido presentando incidentes con los niños que han afectado el curso normal de las clases (apatía a lo que se está haciendo, continua falta de atención y oposición a la autoridad y a las normas de clase)”

Luego empezó a preguntarse constantemente por la independencia de sus estudiantes a la hora de trabajar, “La verdad me pregunto si tal vez mis explicaciones no son lo suficientemente claras o si los ejercicios no son los adecuados para la edad de los niños o si tal vez algunos deben desarrollar sentido de autonomía e independencia del adulto, pues en la mayoría de los casos las preguntas eran constantes y buscaban aprobación de mi parte.” En sus observaciones de clase fue evidente que ella no permitía a los estudiantes buscar las respuestas por sí solos. En el momento en el que ella veía que algún estudiante presentaba dificultades para comprender un tema procuraba darle la respuesta. Igualmente prefería trabajar en grupos pequeños para guiar las actividades de los estudiantes y responder sus preguntas. Sin embargo, a medida que ellos iban trabajando, ella les iba indicando la respuesta con el dedo. Esto llevaba a que sus estudiantes tuvieran dificultades para culminar las actividades solos y buscaran la aprobación constante de la docente para saber si estaban realizando el ejercicio bien. Este aspecto tiene relación con la falta de motivación en clase; sus estudiantes no participaban activamente de los ejercicios del aula lo cual tenía un impacto directo sobre su deseo de aprender. Si a los estudiantes no se les permite participar de su proceso de aprendizaje se aburren, no están aprendiendo ni involucrándose en las actividades.

Esto la impulsó a interesarse por la autonomía de sus estudiantes; comenzó a preocuparse en clase por que los niños y niñas encontraran sus propias respuestas reconociendo la importancia de aprender de sus errores.

Empezó a relacionar las dificultades que tenían sus estudiantes en el aula con su falta de preparación para las clases. “Creo que me faltó mayor preparación en mi motivación de clase así como en la agilidad en el manejo de cada uno de los materiales que usamos durante el día. Es necesario direccionar el trabajo para que los niños también se

sientan organizados.” En su protocolo reconoció que no estaba planeando las clases y que esto le causaba dificultades al ejecutar las actividades, “De cierta manera me toca planear porque antes yo era apoyo pero ahora que estoy encargada debo planear. Yo no sé si yo funciono muy estructurada y necesito planear y no lo estoy haciendo. Mi compromiso es que voy a planear y voy a mezclar actividades. Yo tengo que saber para donde voy y que voy a hacer porque o si no, no puedo.”

A partir de esto la docente comenzó a investigar más acerca de los temas del plan de estudio con el fin de motivar a sus estudiantes a aprender y a centrar su atención en los temas dictados. En su diario de campo empezó a mostrar la planeación de actividades que eran de interés para sus estudiantes, “Trabajamos aprender en conjunto las vocales, reconocerlas tanto en palabras del entorno como en los nombres propios. Para esto recreamos una historia con títeres la cual se llamaba el reino de las vocales”.

La docente empezó a cuestionar el trabajo que realizaba en el aula y cambió su percepción de sus estudiantes, empezó a concebirlos como niños que son capaces de enfrentar retos de manera independiente. Pudo tomar sus inseguridades y preguntas respecto a su práctica y convertirlas en oportunidades de mejora.

Al final de la investigación participó de una rutina de pensamiento antes pensaba...ahora pienso: en este ejercicio escribí, “Al iniciar el proceso de protocolos, en realidad pensé que no darían mayores frutos, pensé que se trataba de una evaluación más, no de un espacio de reflexión. Ahora pienso que el espacio se convirtió en una reflexión y escuchar la experiencia de las compañeras y sus aportes hacen muy enriquecedor el ejercicio. A pesar de la mala experiencia aprendí y crecí en mi quehacer pedagógico. Es necesario seguir con este espacio fortaleciendo con más aportes de las docentes y la implementación de los mismos.” En un principio la docente tenía dificultades para aceptar

las sugerencias de los demás. A partir de los protocolos reconoció la importancia de conocer la experiencia de sus pares, de recibir sugerencias y de discutir sus dificultades para su crecimiento profesional. Entendió que la retroalimentación no está direccionada a juzgar sino a ver otras perspectivas y a ayudar a mejorar.

La docente 3 trabaja en la institución desde hace 4 años. Se graduó como comunicadora social sin embargo la mayoría de su vida se dedicó a ser ama de casa y a sus hijos. Debido a sus conocimientos en música e inglés la directora la contrató durante los primeros dos años como profesora de estas dos áreas. Durante este tiempo se interesó por la docencia y al abrirse la vacante de directora de grupo del nivel de kínder, pidió la oportunidad de ser considerada para el trabajo. Fue contratada tiempo completo y los últimos dos años ha ejercido como docente de este nivel.

En un principio la docente en sus clases se centraba en que sus estudiantes aprendieran muchos conceptos. Realizaba varias actividades durante el día y aunque sus estudiantes tuvieran dificultades con el tema, continuaba con su planeación ya que sentía que debía cumplir con el cronograma. Esto le causó grandes dificultades debido a que tenía un grupo de 27 niños que tenían ritmos de aprendizaje distintos. Para ella, los estudiantes que no podían mantener el ritmo de la clase estaban afectando el aprendizaje de los demás. La directora le cuestionaba constantemente este aspecto de su práctica debido a que le manifestaba la necesidad de lograr que todos los estudiantes aprendieran.

En los diarios de campo y su protocolo la docente, inicialmente, muestra gran interés por el manejo de la disciplina de un grupo numeroso y por lograr que todos los estudiantes aprendan independiente de sus diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje. Tal como plantea en su diario de campo, “During this years the director of the preschool mixed two levels of kids in one class. It`s been difficult to control the discipline and also to

keep the whole group motivated. Now I'm seeing that the more active and motivated students, started to get tired and bored. What worries me a lot is the few progresses in reading, attention and discipline. My students are now sharing the classroom with children that not only are younger but also very undisciplined.” (Durante este año la directora del jardín combinó dos niveles en un solo curso. Ha sido difícil controlar la disciplina y mantener al grupo motivado. Ahora estoy viendo que los estudiantes más activos y motivados han empezado a cansarse y aburrirse. Lo que me preocupa es que ha habido muy poco progreso en lectura, atención y disciplina. Mis estudiantes están compartiendo el salón con niños que no solo son más jóvenes sino también muy indisciplinados.) A pesar de las dificultades que plantea, tanto los padres como la directora evidencian un avance importante en sus estudiantes en las diferentes áreas.

La docente procura que sus estudiantes trabajen en grupo para que aprendan a respetar el turno, a valorar las opiniones de los otros y a seguir las normas propuestas, “During the math class they enjoyed working in groups and did the job very well. More than team work it promotes the acceptance of other points of view.” (En la clase de matemáticas disfrutaron trabajando en grupos y lo hicieron muy bien) A través de su proceso empieza a reconocer la importancia de no centrarse exclusivamente en el ámbito académico sino también enseñar a respetar, a ser organizados, a escuchar, etc.

Igualmente, tanto en su diario de campo como en la observación de clase, muestra la importancia de usar nuevas estrategias para presentar los temas. Inicialmente usaba canciones, obras de teatro y cuentos que encontraba en libros y páginas de internet. Luego empezó a crear su propio material, componiendo canciones, creando cuentos y obras de teatro dirigidas a las necesidades de sus estudiantes y al trabajo que realizaba en el aula.

La docente fue crítica al discutir su desempeño en el aula lo cual la llevó a hacer constantemente propuestas nuevas para el trabajo con sus estudiantes. Fue capaz de integrar su conocimiento en música para motivar a sus estudiantes por medio de canciones, y empezó a reconocer la importancia del juego en el proceso de aprendizaje. Por esta razón en todas sus clases incorporaba juegos que les permitían a los estudiantes practicar los conceptos y a ella identificar las fortalezas y dificultades de sus alumnos.

Es evidente por su participación en los protocolos y sus reflexiones en los diarios de campo que se interesa por ser una mejor docente, habla abiertamente de sus dificultades en el aula y comparte su conocimiento con sus compañeras. Durante la investigación fue claro cómo procuraba aprender activamente de la experiencia de sus pares y de las situaciones que se presentaban en el aula.

En la rutina de pensamiento antes pensaba...ahora pienso la docente manifiesta varias transformaciones en la manera de percibir su práctica y a sus estudiantes.

Tabla 3

Rutina de pensamiento yo pensaba...ahora pienso de la docente 3.

Yo pensaba que adquirir conocimientos era el centro y la base de la educación, incluido el preescolar	Ahora pienso que hay aspectos más importantes por desarrollar especialmente en esta etapa de la vida, como la motricidad fina, gruesa, el lenguaje y las habilidades sociales
Yo pensaba que muchos conceptos por no decir todos se aprendían en forma verbal o leyendo.	Pero ahora pienso que la experimentación, construcción o vivenciar, son formas naturales y más efectivas para crear un aprendizaje desde los sentidos, el análisis y la creación.
Yo pensaba que ser profesora era transmitir conceptos, que los niños aprendieran por repetición	Ahora pienso que el proceso de enseñanza y aprendizaje es de doble vía y que se realiza en forma conjunta entre los estudiantes y los profesores.
Yo antes pensaba que entre más rápido los niños aprendieran a leer, sumar, hablar otro idioma, etc. Mucho mejor.	Ahora pienso que el aprendizaje se debe promover cuando el niño esté listo física, emocional e intelectualmente.

La docente inicialmente pensaba que enseñar conceptos era lo más importante para los estudiantes y entre más rápido aprendieran lo del plan de estudios significaba un mayor avance. Sin embargo, después de reflexionar sobre su práctica y escuchar la experiencia de sus compañeras plantea la necesidad de respetar el proceso de los niños para no forzarlos antes de tiempo, de fomentar valores, de enseñar habilidades sociales, de aprender a analizar, a experimentar el mundo y de trabajar en conjunto con los estudiantes. Identificó la necesidad que los docentes integren el ámbito social, emocional e intelectual para formar a sus estudiantes no sólo en conceptos sino también en habilidades para la vida.

Después de realizar el recuento del proceso de cada una de las docentes se discutirán los resultados según las categorías y subcategorías de la investigación.

Categoría Buenas Prácticas

En cuanto a las buenas prácticas, en los diarios de campo las docentes en un principio centraron la mayoría de los comentarios en torno a la *aptitud pedagógica*. A medida que fueron ahondando en este aspecto empezaron a reconocer la importancia de discutir otros elementos como las *cualidades personales* y la *calidad de los procesos de interacción*. Sin embargo sólo una de las docentes se interesó en sus diarios de campo por *la tipología de la formación promovida*. Esto lleva a pensar que llegar a esta discusión requiere primero trabajar las estrategias del aula y las interacciones con los estudiantes para así empezar a pensar sobre aspectos menos visibles del quehacer docente como la manera de educar a los estudiantes para ser críticos y a tomar decisiones exitosas.

Respecto a la *aptitud pedagógica* las tres docentes discuten principalmente las técnicas y estrategias que usan en el aula que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Primero las docentes relatan únicamente la forma en la que se llevó a cabo la actividad luego empiezan a incluir en su discurso estrategias y técnicas específicas que ayudan a su

trabajo en el aula. Las docentes 2 y 3 resaltan la importancia de la música para captar la atención de los estudiantes y las tres reconocen la importancia de los cuentos para hilar los temas de las diferentes materias, aumentar el vocabulario y conocer las opiniones de sus estudiantes. La docente 2 plantea, “Con sorpresa el día de hoy me di cuenta que fue mucho más fácil afianzar el reconocimiento de la vocal e, considero que se debe a la animación de clase pues esta se realizó a través de un cuento y canciones alusivas a la vocal y al animal que se involucró para enseñar.” Por su lado la docente 1 relata, “Les di un tiempo para que ellos mismos tomaran un cuento y por medio de imágenes los narraran y de esta manera aumentar su interés por la lectura de cuentos y también aumentar su vocabulario y fluidez verbal al comentar lo que en cada cuento observan.” Y la docente 3 afirma, “Music is a very effective tool to teach different topics, it captures children`s attention and gets them enthusiastic. In general they enjoy the songs that allow them to move and express themselves with their bodies.” (La música es una herramienta efectiva para enseñar diferentes temas, centra la atención de los niños y los emociona. En general disfrutaban las canciones que les permiten moverse y expresarse con su cuerpo.)

Las docentes comenzaron a hacer en sus diarios de campo sugerencias propias para el trabajo con sus estudiantes a partir de identificar dificultades que surgen en las actividades. La docente 1 escribe, “Me parece que debo continuar planeando este tipo de actividades (lectura de cuentos) para que se concentren durante un tiempo más prolongado y también esto nos ayuda para aumentar su fluidez verbal y vocabulario” y la docente 2 propone, “Debo realizar más énfasis en los niños que todavía se les dificulta un poco este proceso por lo cual se les realizara más trabajo al respecto así como guiar más detalladamente el trabajo de estos. Considero importante hacer ejercicios repetitivos y más

intensivos con un grupo pequeño de niños pues todavía no poseen la suficiente fuerza para agarrar el color y el lápiz.”

La docente 1 por otro lado pudo ver que los objetivos que planteaba en las planeaciones muchas veces no concordaban con lo que realmente se lograba con la actividad. En su diario de campo, empezó a identificar lo que realmente se estaba trabajando con cada actividad. Esto le permitió empezar a mejorar la redacción de sus objetivos. Por ejemplo, “Esta actividad me sirvió para lograr que los niños centraran su atención mientras les leía el cuento y también que ellos al final fueran participantes al narrar las historias por medio de las imágenes”.

Al principio las docentes 1 y 3 hacían énfasis en el proceso académico de los estudiantes, es decir, se centraban en relatar los logros de sus estudiantes. Sin embargo, en el transcurso de la investigación en cuanto a las *cualidades personales* comenzaron a mostrar su preocupación por los alumnos más allá de lo académico mostrando la importancia de conocer a sus estudiantes, de fomentar ciertos valores necesarios para una buena convivencia y de crear hábitos que les permitirán ser organizados y saludables. La docente 3 plantea en cuanto a la organización, “When they are organizing the places where they have been working or playing in I encourage them to help even when they haven’t worked with that stuff. I need to make they think and work as a team.” (Cuando están organizando el lugar donde han estado trabajando o jugando los invito a que ayuden aun cuando no han trabajado con el material. Necesito lograr que piensen y trabajen como equipo). Y la docente 1 relata su interés por conocer a sus estudiantes, “Con esta actividad me pude involucrar con ellos y conocí más afondo acerca del hogar en el que se desenvuelve cada uno de los niños y las niñas. (Actividad muñequero)”

En torno a la *calidad de los procesos de interacción* las docentes concordaron, en sus últimos diarios de campo, que en el aula es necesario dedicar un tiempo a brindarle atención personalizada a los estudiantes con el fin de reforzar ciertos temas y conocer las dificultades y el progreso de cada uno de sus alumnos. Esto también les permite a las profesoras evaluar los temas que han visto y establecer el nivel de comprensión por parte de sus estudiantes. La docente 3 plantea, “The experience of working individually to evaluate children’s knowledge surprised us because we can identify some of the difficulties children are having. Even those who participate a lot in class, have to count when adding for example or have to deal with the use of English in class, but it really is something that has to be done at least once a week, to notice children`s progresses as well as their difficulties.” (La experiencia de trabajar de manera individual para evaluar el conocimiento de los niños nos sorprendió porque pudimos identificar algunas de las dificultades que están teniendo. Hasta los que participan mucho en clase, tienen que contar cuando están sumando, por ejemplo, o tienen que lidiar con el uso del inglés en clase, pero es algo que tiene que hacerse por lo menos una vez a la semana, para notar el progreso de los niños al igual que las dificultades).

En la subcategoría anterior las docentes 2 y 3 también enfatizaron en la importancia de incentivar y elogiar a los estudiantes para fortalecer su autoestima y generar un sentido de pertenencia al grupo, lo cual surgió a partir de la dificultad de motivar a los estudiantes en el aula, debido a que en un comienzo no lo habían considerado. La docente 3 propone, “It is necessary to motivate children’s performance as a way to say to them ‘each of you is special, unique and have an incredible potential and many qualities’. It is appropriate because we are educators and we are building part of their self-esteem and this age is crucial.” (Es necesario motivar el trabajo de los niños como una manera de decirles ‘cada

uno de ustedes es especial, único y tiene un potencial increíble y muchas cualidades' Es apropiado porque somos educadores y estamos construyendo parte de su autoestima y esta edad es crucial).. Igualmente la docente 2 plantea, “Pude observar que el haberlos animado a realizar la actividad para ellos fue muy importante y gratificante en la medida en que sienten que están siendo tomados en cuenta y que son importantes dentro del jardín. Es necesario el continuo reconocimiento de los esfuerzos y el trabajo de los niños.”

La docente 3 al discutir en su diario de campo *la tipología de la formación promovida* destaca que ha visto la necesidad de educar a sus estudiantes para ser críticos, pensar y hacer preguntas, “I need to work more on making my students think, analyze, question and make hypothesis more frequently.” (Necesito trabajar en lograr que mis estudiantes piensen, analicen, hagan preguntas e hipótesis con mayor frecuencia). Las otras docentes no mencionan este aspecto.

Al analizar los datos fue evidente que a las docentes les falta ahondar en sus relatos sobre ciertos elementos de cada una de las subcategorías. Por ejemplo, en cuanto a las *cualidades personales*, aun no reconocen en su discurso aspectos importantes como la empatía, la paciencia, la proactividad, la seguridad y la humildad. Se concentran en lo que pasa en la práctica dejando a un lado lo que necesitan a nivel personal para mejorar la interacción con sus estudiantes. Igualmente en la *tipología de la formación promovida por el docente*, tuvieron dificultades discutiendo cómo educan a sus estudiantes para aprender a tomar decisiones y para ser críticos.

Categoría Reflexión

En cuanto a la reflexión, los diarios de campo y protocolos de las docentes 2 y 3 se centraron en mayor medida sobre la *sinceridad* y discutieron poco acerca de la *apertura intelectual y responsabilidad*. Según esto se podría pensar que este ejercicio investigativo

les permitió empezar a pensar sobre su quehacer, primero identificando lo que no estaba funcionando, para posteriormente empezar a discutir el impacto de su metodología de enseñanza sobre los estudiantes y preguntarse por qué hacen los que hacen, con ayuda de algunos referentes teóricos.

Respecto a la *sinceridad* la docente 2 y 3 centraron sus reflexiones en reconocer que lo que se planea no siempre funciona como se espera y sobre los sentimientos que deben ser elaborados respecto a sus estudiantes y su práctica.

La docente 2 planteó las dificultades que tiene respecto a la planeación de las actividades y su propia organización, “Se trabajó con pintura de sellos. Creo que me enrede al ejecutar la actividad y terminó siendo muy dirigida para algunos salones.” Igualmente muestra cómo sus estudiantes tienen dificultades que puede atribuir a sus propias falencias, “En una actividad de arrugado con sorpresa me di cuenta que la mayoría aun no arrugan debidamente el papel, lo que tal vez me preocupa es saber que muchos de estos niños se encontraban conmigo en el proceso desde su llegada al jardín.”

La docente 3 centra su discusión en su preocupación por el impacto que tiene la indisciplina y la falta de hábitos de estudio sobre los estudiantes. En su diario de campo plantea, “Controlling the discipline is an important aspect to have a harmonic class. It is difficult to achieve this when two children or more are reluctant to follow and respect the rules and instructions in class. In those cases teachers have to stop the classes constantly to integrate the children as well as discuss their issues. Making activities work for all the children in the class has been one of the most challenging issues this year, due to the fact that I have four children out of 13 with difficulties to focus their attention, emotional problems, that affect even their speaking” (Controlar la disciplina es un aspecto importante para mantener la armonía de la clase. Es difícil lograr esto cuando dos o más niños son

renuentes a seguir y repetir las reglas e instrucciones del salón. En esos casos los profesores tienen que parar la clase e integrar a los niños constantemente al igual que discutir sus dificultades. Hacer que las actividades funcionen para todos los niños ha sido una de las cosas más difíciles este año, debido a que tengo cuatro niños de 13 con dificultades centrando su atención, con problemas emocionales que afectan hasta su manera de hablar).

Igualmente, en su reflexión sobre los errores que se cometen en la práctica plantea que en ocasiones los docentes no son consecuentes entre lo que hacen y dicen, “Today children behaved a little bit more calm and quiet but they still need to raise their hands for permission to speak and wait until they got it. It`s something that I think I have to establish as a rule and be consistent with it. To motivate participation and the rhythm of class sometimes we as teachers promote children competition to give the answers or opinions without taking turns.” (Hoy los niños se portaron un poco mas calmados y silenciosos pero aun tienen que trabajar en levantar la mano para pedir permiso para hablar y esperar a que se lo den. Es algo que pienso que lo debo establecer como regla. Para motivar la participación y el ritmo de la clase a veces, como profesores, promovemos que los niños compitan para dar las respuestas y opiniones sin respetar el turno).La docente muestra cómo desea que sus estudiantes mejoren su disciplina y respeten las reglas del salón; sin embargo, propone juegos que fomentan la competencia. En ocasiones esto lleva a que los estudiantes se salten las reglas con el fin de ganar.

La docente 1 hizo pocos aportes en esta categoría, sin embargo mostró algunos avances respecto a su *apertura intelectual* evidenciando que ha buscado ahondar sobre nuevas alternativas para manejar los diferentes temas.

Discusión

Las docentes del Jardín Infantil Piquín y Cocol en el transcurso del año lectivo 2014, tuvieron la oportunidad de escribir y pensar acerca de su práctica. Así como de participar en varios protocolos que les permitieron socializar sus dificultades, fortalezas y experiencias, a la mira de mejorar su práctica.

Fue una experiencia enriquecedora especialmente para las directivas de la institución porque las invitó a conocer una forma diferente de propiciar el crecimiento profesional y personal de las docentes; aun cuando en un principio fue una tarea difícil darse cuenta que tenían preguntas, dificultades y angustias que debían trabajar.

Permitió que tanto las profesoras como las directivas vieran la importancia de trabajar ciertas dinámicas que están truncando el desarrollo de las personas y de la institución. Fue evidente que para generar un cambio es indispensable que mejore el clima laboral. Las docentes deben tener sentido de pertenencia, debido a que esto les permite sentirse motivadas en su trabajo, ayudarse mutuamente y trabajar por una meta común.

Es así, que además de ver ciertas transformaciones en la práctica de las docentes, la presente investigación sirvió para abrir las puertas a una nueva forma de interactuar entre las docentes y entre las docentes y las directivas, permitiéndoles aceptar que las dificultades son importantes; deben ser respetadas y reconocidas para que las prácticas y dinámicas mejoren.

Este es un primer paso para comprender que los docentes no lo saben todo y por esto la investigación en el aula y la reflexión son de gran relevancia para la práctica. Es alejarse un poco de lo que Schön plantea como la Racionalidad Técnica, en la que, “un profesional es competente cuando sabe aplicar teorías y técnicas que han sido generadas por investigadores científicos para solucionar problemas instrumentales de la práctica” (Cassis,

2010, p.16) y unir la investigación con la práctica para que no sean otros quienes planteen las teorías sino los mismos docentes, quienes también tienen los recursos y herramientas para hacerlo.

Por medio de la investigación fue evidente que las profesoras empezaron a tomar un rol activo en su quehacer tal como plantea Álvarez (2010); se preocuparon por conocer a sus alumnos y formular sus propios objetivos para atender las necesidades de sus estudiantes. Empezaron a crear su propio material a partir de la experiencia del aula buscando la mejor manera de presentar los temas a trabajar, mostrando que no sólo se limitan a imitar y transmitir sino que también son capaces de crear teniendo en cuenta su conocimiento, el conocimiento de otros y los intereses de sus estudiantes.

Para esto fue fundamental el trabajo que se hizo en los diarios de campo y en los protocolos porque permitieron conocer las dificultades, los cambios que procuraron hacer las docentes para mejorar y evidenciaron el inicio del proceso de reflexión de las profesoras sobre su propia práctica. Tal como plantea Schön (1998):

A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar. (p. 66)

Los espacios de socialización de la experiencia y los diarios de campo llevaron a las docentes a cuestionar su metodología de enseñanza y encontrar un nuevo estilo más dinámico e interesante para sus estudiantes.

Igualmente permitió evidenciar que las docentes empezaron a reflexionar sobre su práctica, identificando lo que estaba fallando; sin embargo, hasta ahora se encuentran en el proceso de reflexionar para la práctica ya que esto requiere que no sólo tengan en cuenta su

sinceridad a la hora de discutir sobre su quehacer, sino que implica que empiecen a pensar sobre las consecuencias personales en términos de los efectos de la práctica sobre los auto-conceptos de los estudiantes, las consecuencias académicas y el efecto que tiene la propia practica sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes y las consecuencias sociales y políticas, es decir, los efectos de la propia practica sobre las oportunidades que tienen sus alumnos en sus vidas y que empiecen a preguntar por qué hacen lo que hacen desde la práctica y la teoría.

Aunque todas vivieron el mismo proceso, es decir, participaron en los protocolos, y llevaron diarios de campo con los mismos lineamientos cada una transformó su práctica desde un lugar diferente. Tal como plantean Staton et al (1992) es necesario que los docentes reflexionen acerca de su experiencia, su historia, sus preocupaciones, sus prejuicios porque todos estos elementos los traen al aula e influyen en sus estudiantes. Es así que cada una pudo identificar los aspectos de su trayectoria que afectaba a sus estudiantes de manera negativa y empezó a generar un cambio. La docente 3 trabajó el prejuicio que tenía que los estudiantes aprenden en la medida en la que sepan muchos conceptos, la docente 2 pudo empezar a darle mayor independencia a sus estudiantes y la docente 1 entendió que debía conocer mejor a sus estudiantes y ser proactiva a la hora de pensar acerca de su práctica para mejorar en sus clases.

Por su lado, la recolección de información en los diarios de campo y los protocolos hace evidente que la capacidad de reflexionar acerca de la práctica se puede desarrollar y puede transformarse independientemente de la experiencia, la formación y las características personales. Por ejemplo, la docente 1 al inicio de la investigación no identificaba los aspectos que debía mejorar en su práctica, únicamente expresaba lo positivo haciendo caso omiso de las dificultades. Aunque en su discurso hubo pocos indicios de sus reflexiones

respecto a las falencias, en su práctica fue evidente que intentó mejorar su preparación, su tono de voz, las estrategias que usaba en el aula y en su diario de campo empezó a escribir sobre los temas que debía trabajar con sus estudiantes a partir de conocer su desempeño en las actividades. La docente 2 inició sus diarios de campo preguntándose por la motivación y la disciplina de sus estudiantes; su reflexión comenzó a cambiar al reconocer que las dificultades de sus alumnos no eran ajenas, ni algo que debían trabajar ellos, sino que estaban relacionadas con su falta de planeación, su desorganización en el aula y el hecho que no dejaba participar a sus estudiantes en las actividades de manera independiente sino que buscaba que realizaran sus tareas con ayuda constante, hasta el punto de darles las respuestas. Su reflexión cambió; dejó de enfocarse en lo que debían cambiar los otros a lo que ella podía trabajar para mejorar como docente y así resolver algunas de las dificultades del aula. La docente 3 por su lado, en un principio mostraba su preocupación por que todos sus estudiantes aprendieran, pudieran seguir el mismo ritmo de trabajo y fueran disciplinados en clase. Buscaba que aprendieran muchos conceptos a un ritmo rápido y esto llevaba a que sus estudiantes se cansaran. A medida que escribió en sus diarios de campo y participó en los protocolos empezó a reflexionar acerca de la relevancia de incluir otros aspectos en la educación de sus estudiantes. Comprendió que aunque es importante que aprendan ciertos conceptos también es de gran relevancia que aprendan a trabajar en equipo, a tener buenos modales, a respetar las diferencias, a pedir disculpas y a fortalecer las habilidades sociales. Sus reflexiones le permitieron reconocer que la docencia no se basa en impartir conocimiento sino en formar personas, lo cual incluye muchos otros aspectos.

Para lograr este tipo de avances es indispensable generar espacios cuyo propósito sea discutir abiertamente las dificultades, fortalezas y preguntas de las docentes con el fin de

generar diálogos constructivos desde la teoría y la experiencia. Es importante que las docentes reconozcan que no están solas, que son un grupo de trabajo y que su conocimiento es valioso para los demás. Tal como lo plantean, Barnechea y otros (1994),

Hay que construir herramientas para que los profesionales expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquellos que se han ido produciendo en ella. Esto se realiza a partir de una reconstrucción de los supuestos iniciales, de la práctica misma y, luego, de la interpretación de su sentido, para descubrir los razonamientos que explican por qué se hicieron las cosas de esa manera, contrastar y criticar los supuestos de la acción y ordenar lo que se ha aprendido de manera que oriente una intervención futura (y para que se proyecte más allá, como un conocimiento útil a otros) (p. 9).

Por medio del trabajo realizado en la investigación fue evidente que la práctica no es estática, está en constante movimiento y transformación y que “las metodologías que los docentes utilizan traslucen su carácter y explicitan la concepción que tienen de la educación y los retos que se proponen afrontar.” (Carrasco et al. 2012, p. 301) Por esta razón, a medida que las docentes reflexionan, su percepción de la educación, del mundo, de sus estudiantes va cambiando y sus retos se diversifican y por ende sus metodologías de enseñanza van evolucionando.

La transformación requiere un trabajo arduo por parte de la docente que implica un compromiso personal pero a la vez un deseo de aprender, de mejorar y de innovar, “ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como ‘vocación’ y ‘compromiso personal’, ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco

conocimiento y de variados recursos para poder ejercerla de forma adecuada”. (Zabalza, 2009, p. 9)

Por último, reflexionar y transformar la práctica requiere un vínculo con los estudiantes. Para ser un buen docente es necesario conocer a los alumnos, interesarse por ellos, jugar y poder reconocer sus fortalezas y debilidades. En los diferentes espacios de reflexión propuestos, las docentes pudieron cuestionar su quehacer y mejorar poco a poco su metodología de enseñanza para continuar creciendo profesionalmente.

Conclusiones

- Las transformaciones en la práctica son posibles en la medida en la que las docentes sean capaces de identificar que se cometen errores, que tienen prejuicios y que en la práctica hay resultados inesperados que deben ser trabajados.
- Las transformaciones más relevantes que se presentaron con el fin de mejorar la práctica ocurrieron en torno a la aptitud pedagógica y la calidad de los procesos de interacción debido a que fueron los temas que generaron más cuestionamientos en el proceso de reflexión.
- Las transformaciones no ocurren por un tercero que resalta las dificultades del aula sino desde las mismas docentes teniendo en cuenta su biografía (Staton et al., 1992) es decir, su experiencia, su historia, sus preocupaciones y sus prejuicios.
- Los protocolos son una manera de promover la reflexión de las docentes porque les permite ahondar sobre puntos de vista distintos a los propios sin sentirse juzgadas por sus dificultades sino desde la colaboración.
- Las observaciones de clase son un instrumento de gran importancia porque no es posible conocer a las docentes solamente a partir de sus planeaciones y diarios de

campo. En las observaciones es posible evidenciar como usan sus reflexiones y el conocimiento adquirido en la práctica.

- Las docentes deben investigar, reflexionar y buscar un cambio desde su propio contexto para lograr atender realmente las necesidades de los estudiantes.
- Un clima laboral favorable es de gran importancia para institucionalizar espacios de reflexión. En la medida en la que las docentes no se sientan segura a la hora de expresar sus dificultades procuraran no hacerlo.
- La reflexión debe realizarse de manera constante y a conciencia para lograr mayores alcances.

Limitaciones

Durante el proceso de institucionalizar los protocolos y los diarios de campo surgieron dos dificultades relacionadas con la directora del jardín y con el clima laboral. Inicialmente se tomó la decisión de no incluir a la directora en los protocolos para permitirle a las docentes hablar acerca de sus dificultades con mayor libertad. Sin embargo, después del segundo protocolo una profesora compartió con ella las dificultades presentadas por la docente 1 en su protocolo. La directora quiso participar del tercer protocolo pero no respetó la dinámica establecida y tomó la ocasión para discutir la inconformidad que sentía con las dificultades de la docente. Esto dificultó los protocolos posteriores debido a que presentó sus quejas en manera de reclamo.

Por otro lado, no existe un clima laboral que permita que las docentes se sientan cómodas discutiendo sus dificultades y participando libremente en espacios de reflexión. Las docentes en los protocolos manifestaron en diferentes ocasiones que sienten que su experiencia y sugerencias no son valoradas, ya que la directora siente que sólo hay una

manera correcta de enseñar. Igualmente, que cada vez que manifiestan alguna dificultad su capacidad como profesionales es cuestionada.

Recomendaciones para la institución

Los hallazgos de la presente investigación evidencian la relevancia de continuar promoviendo espacios que inviten a la reflexión y a la socialización de la experiencia. Como docente y coordinadora de la institución la investigación me permitió ver la importancia de trabajar ciertos temas para atender mejor las dificultades que se presentan en la cotidianidad del jardín. Leer los diarios de campo y participar de los protocolos me permitió evidenciar la necesidad de apoyarse, escucharse y fomentar un espacio para las críticas constructivas y el diálogo.

Muchas veces, debido a las exigencias de la docencia como las planeaciones, el cumplimiento de objetivos, el manejo de la disciplina, los informes, entre otros, se deja a un lado aspectos importantes relacionados con el bienestar. Es necesario por un lado, preocuparse por que las metas, objetivos y acuerdos se estén cumpliendo pero también es indispensable preguntarle a las personas que lo rodean cómo está, cómo se siente, qué necesita, cómo podría ayudarlo y lograr que se sientan cómodos expresando sus inquietudes y dificultades. Que cometer errores, tener dudas y reconocer las dificultades no lo hace un mal docente sino que son herramientas para mejorar.

Igualmente es necesario resaltar los aciertos, las fortalezas y las habilidades de las personas para que se sientan seguras en su práctica.

Para esto es importante trabajar los siguientes temas

1. Clima laboral, para construir un ambiente de confianza, colaboración y respeto.

2. Diarios de campo: es importante continuar con esta herramienta para que las docentes continúen pensando acerca de su práctica y lo usen como insumo para las discusiones con sus pares.
3. Protocolos: en esta investigación las docentes tuvieron un primer acercamiento a los beneficios que trae presentar sus dilemas; sin embargo, es importante seguir trabajándolo para que cada vez se conviertan en espacio más enriquecedores en los que se produzca conocimiento en conjunto.
4. Capacitar a las directivas respecto a la importancia de los espacios de socialización de la experiencia y acerca de la manera en la que se debe interactuar con las docentes promoviendo una relación de escucha y respeto por los diferentes puntos de vista.
5. Promover la investigación en el aula teniendo referentes teóricos claros e invitando a las docentes a escribir sus propias teorías.

A partir de los resultados obtenidos es clara la necesidad de preparar a los docentes y a las directivas antes de implementar nuevas herramientas de trabajo para que todos conozcan los objetivos y alcances de la propuesta. Esto permite que se aclaren las dudas antes de comenzar el proceso y se puedan minimizar las experiencias contraproducentes.

Recomendaciones para investigaciones futuras

A partir de la interacción con las profesoras hubo un elemento que fue de gran interés para la investigadora. De las tres docentes que participaron 2 eran licenciadas y 1 era comunicadora social. La docente que tenía otra profesión fue la que mostró un mayor interés por participar en los diferentes espacios propuestos, se preocupaba por llevar unos diarios de campo rigurosos, y al final del ejercicio creó su propia propuesta desde la música, los cuentos y los títeres para trabajar con sus estudiantes atendiendo sus

necesidades específicas. A partir de conocer esto, surgió la pregunta si su motivación respecto a mejorar su proceso tenía que ver con el hecho que no era docente, lo cual la llevaba a buscar herramientas para el aula que sentía que no había adquirido en su formación profesional.

Por otro lado, especialmente para la docente que llevaba más años ejerciendo la profesión, fue más difícil transformar su práctica y hacer reflexiones respecto a esta, a partir de lo cual también surge la pregunta por la manera en la que las docentes que llevan muchos años ejerciendo piensan y reflexionan acerca de su práctica, y si esto tiene que ver con las características personales de cada docente o si existe algún elemento en común que podría ser trabajado en las instituciones educativas.

Referencias

- Allen, D., & Blythe, T. (2004). *The facilitator's book of questions: Tools for looking together at student and teacher work*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Álvarez, I. (2010) Estrategias de investigación reflexión para la profesionalización docente y la transformación educativa. *Quaderns digital*. (61), 1-6. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10914
- Barnechea, M. M., González, E., & Morgan, M. (1998). La producción de conocimientos en sistematización. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia.
- Blythe, T., Allen, D., y Schieffelin, B. (2008) *Looking together at student's work*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Cabrera, M., Prias, M., Ruiz, J. (2013) *Estrategias de reflexión docente que permitan una mayor articulación del modelo pedagógico con la práctica en una institución educativa* (Tesis de especialización) Universidad de la Sabana, Chia, Colombia.
- Camargo, M., Zapata, F., Garavito, C., Calvo M., Londoño, S., Franco, M., & Vergara, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7) 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Cano, V. (2012) *La práctica pedagógica como instrumento de reflexión* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Carrasco, V., Hernández, M., & Iglesias, M. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 290-316 Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9142/9375
- Costa, A.(2001) Teachers behaviors that enable student thinking. En Costa, A. (Ed.) *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. (pp. 194-207) Virginia, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Nueva York, Estados Unidos: Heath and Company.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F., Mexico: Mc Graw Hill.
- Hertzog, N. (2001) Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's Not about Art!". *Early Childhood Research and Practice*. 3(1).
- Lasso, G. (2012) *La práctica reflexiva, un medio de desarrollo profesional en los docentes de la Fundación Educativa de Montelíbano* (Tesis de especialización) Universidad de la Sabana, Chia, Colombia.
- Martínez, L (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*. 4, 73-80.
- Mosquera, D. (2012) *La cualificación docente en proceso de evaluación como estrategia para el mejoramiento académico del Colegio "Porfirio Barba Jacob" de la comunidad de Chorrobocón en el Departamento del Guainía* (Tesis de maestría) Universidad de la Sabana, Chia, Colombia.
- Neufeld, B., & Woodworth, K. (2000). Taking stock: The status of implementation and The need for further support in the BPE-BAC Cohort I and II schools. Cambridge, MA: Education Matters, Inc. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 483 020).
- Newman, D., Johnson, C., Cochrane, C., Webb, B. An experiment in group learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars. *Interpersonal Computer and Technology: an Electronic Journal for the 21st Century*.4(1) 57-74.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Mexico D.F., Mexico. Gráo.
- Rodríguez, G., Gil, J., Garcia, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Salmon, A. (2008) Promoting a culture of thinking in the young children. *Early Childhood Education Journal* 35 (5), 457–461
- Sebring, P., Allensworth, E., Bryk, A., Easton, J., Luppescu, S. (2006) The Essential Supports for School Improvement. Recuperado del sitio de internet de wasda.org :

http://c.ymcdn.com/sites/www.wasda.org/resource/resmgr/Data_Summit_2016/Qualtrics-EssentialSupports.pdf

Schon, D. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.*

Barcelona, España: Paidós.

Staton, A. & Hunt, S.(1992) Teacher socialization: Review and conceptualization.

Communication Education. 41(2), 109-137.

Torres, M. (2012) *Propuesta de formación para docentes Colegio Nuestra Señora del Pilar*

Sur (Tesis de especialización) Universidad de la Sabana, Chia, Colombia.

Zabalza, M. (2009) *Diseño y Desarrollo Curricular.* Madrid, España: Narcea.

Apéndice

APÉNDICE A. Formato de observación de clase.

Formato para la evaluación de clases

Nombre del candidato evaluado
Nombre de evaluador
Curso
Fecha

1. Su presentación personal y de las de sus alumnos es adecuada:	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
2. Los temas relacionados con el curso (temas, objetivos, duración, evaluación, etc.) son acordes con la edad de los niños y su capacidades	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
3. Se interesa en conocer las expectativas y el nivel de conocimiento de los alumnos	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
4. Considera que los conocimientos	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)

que tiene para impartir los temas de clase son acordes con las necesidades de los niños					
Observaciones/comentarios:					
6. Hay fluidez y claridad en el lenguaje	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
7. El ritmo de trabajo es adecuado para todos los estudiantes.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
8. Emplea materiales y recursos didácticos en sus clases	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
9. Tiene un tono de voz que mantiene la atención de sus estudiantes.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
	Observaciones/comentarios:				

10. Responde las preguntas de sus estudiantes	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
11. Propicia la participación de sus estudiantes.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
12. Tiene un trato respetuoso y amable hacia el grupo.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
13. Usa otros espacios además del aula de clases	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
14. Cumple con el tiempo establecido para cada actividad planeada	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
15. Los objetivos de las clases se cumplen con las actividades que hace con sus	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)

estudiantes.					
Observaciones/comentarios:					
16. Completa la idea final del tema	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
17. El desempeño general del profesor es adecuado (planea sus clases, tiene actividades diversas para el día, mantiene motivados a sus estudiantes, lleva un diario de campo riguroso haciendo el ejercicio de reflexión a conciencia)	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
18. Es puntual para todas las actividades de la institución.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					
19. La apariencia personal representa de manera adecuada a la institución.	Siempre (4)	La mayoría de las veces (3)	Algunas veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
Observaciones/comentarios:					

--

Recomendaciones generales:

Propósitos a cumplir:

APÉNDICE B Formato de diario de campo

1, Realiza un breve descripción de una actividad realizada durante el día que consideró importante o significativa para los estudiantes.

2, Realiza una hipótesis acerca de por qué planeó la clase de esta manera. Teniendo en cuenta dónde lo aprendió y por qué lo considera adecuado para la situación.

3, Se plantea qué querían lograr con la actividad teniendo en cuenta estas preguntas centrales:

- a. ¿el trabajo que se realizó en clase promueve que los estudiantes se conozcan a sí mismos; tanto sus dificultades como sus fortalezas de una manera constructiva? ¿ha logrado generar un ambiente en el salón en el que el estudiante se sienta tranquilo y cómodo fomentando la confianza en sí mismo?
- b. ¿ha logrado que sus estudiantes se hagan preguntas, creen asociaciones e hipótesis? ¿Considera que el contenido fue adecuado para una estimulación apropiada para la edad?
- c. ¿qué habilidades, pensamientos, actitudes u otros ha logrado propiciar en beneficio del futuro del estudiante.

Plantee las dificultades que se presentaron durante el día que considera que deben ser abordadas.

Plantee las fortalezas de las actividades o interacciones en el aula.

¿Ha buscado ser honesto en la reflexión del día para el beneficio de los estudiantes y la mejora de su propia práctica?

APENDICE C Tabla de resultados buenas prácticas docentes.

	Buenas Prácticas	Cualidades personales	Aptitud pedagógica	Calidad de los procesos de interacción.	Tipología de la formación promovida por el docente.
DOCENTE 1					
DOCENTE 2					
DOCENTE 3					

Ejemplos de respuestas:

Buenas Prácticas:

Docente 3: “To start each class I asked my students what they know about the theme we are going to work in. Sometimes I tell them some crazy statements and they corrected me, some other time I asked them why they think the way they do, etc.”

Cualidades personales:

Docente 1: “Con esta actividad me pude involucrar con ellos y conocí más afondo acerca del hogar en el que se desenvuelve cada uno de los niños y las niñas. (Actividad muñequero)”

Docente 2: “Se está realizando un trabajo personalizado con cierto niños para que logren alcanzar al resto del grupo y poder nivelarlos.”

Aptitud pedagógica:

Docente 1: “Les di un tiempo para que ellos mismos tomaran un cuento y por medio de imágenes los narraran y de esta manera aumentar su interés por la lectura de cuentos y también aumentar su vocabulario y fluidez verbal al comentar lo que en cada cuento observan.”

Docente 2: “Hicieron una maqueta de los animales del mar para exponérselo a sus compañeros del jardín hicieron su propia camiseta de expositores para este día.”

Docente 3: “They went to see the transformation of an ice cube after being applied heat into water and vapor, they did some hypothesis about the changes.”

Calidad de los procesos de interacción:

Docente 2: “Durante el día de hoy realizamos múltiples actividades con las cuales se buscaba observar de forma detallada y minuciosa el agarre de pinza de cada niño fue de esta manera como se realizaron grupos focalizados al respecto encontrándome con que la mayoría tienen el agarre correcto falta reforzarlo en la fuerza.”

Docente 3: “Today I worked all the activities individually and really the perception I had about some children changed when I saw them doing their work”

APENDICE D Tabla de resultados reflexión.

	Apertura Intelectual	Responsabilidad	Sinceridad
DOCENTE 1			
DOCENTE 2			
DOCENTE 3			

Ejemplos de respuestas:

Apertura intelectual:

Docente 2: “Fue notorio que los niños que tienen dificultades en su motricidad fina también se bloquean en las motrices gruesas por lo cual fue necesario pedir a la profesora de gimnasia que me asesorara al respecto pues los niños que presentan este tipo de dificultades requieren un mayor acompañamiento.”

Docente 3: “I used to think that teaching was the ability to develop effective strategies, or games, stories etc. to teach concepts and now I think that create an emotional bond with my students is the first step to make them get interested on learning and participate on the activities”

Responsabilidad:

Docente 2: “Considero que es necesario pasar a otro nivel y es de la autonomía y el trabajo independiente pues solo de esta manera me daré cuenta si en realidad los niños están apropiando lo que se les enseña.”

Docente 3: “I promote children express what they know, feel confident and interested on given their opinions.”

Sinceridad:

Docente 2: “Creo que me faltó mayor preparación en mi motivación de clase así como en la agilidad en el manejo de cada uno de los materiales que usamos durante el día. Es necesario direccionar el trabajo para que los niños también se sientan organizados”

Docente 3: “It’s been very difficult to handle children with some emotional or school training issues, they really demand a lot of extra attention and even when they got it, it doesn’t mean they got involved in the activities the group is working on. It is something that causes stress.”

Ejemplos de observaciones:

Emplea materiales y recursos didácticos en sus clases:

Docente 1: Realizó algunos juegos para que los estudiantes practique los colores, las figuras geométricas y los tamaños. Uno es un pulpo cuyos tentáculos son rollos de papel en los que deben meter pelotas de ping pong del mismo color del rollo. En otro es una caja con huecos de diferentes tamaños y figuras geométricas en los que deben usar figuras de madera para encajarlas.

Los temas relacionados con el curso (temas, objetivos, duración, evaluación, etc.) son acordes con la edad de los niños y sus capacidades:

Docente 2: Los temas son acordes con la edad aunque presentados de una forma fácil para ellos. No se evidencia que se realice una evaluación de los temas vistos para saber si los niños entendieron o si son muy fáciles para ellos

El ritmo de trabajo es adecuado para todos los estudiantes.

Docente 3: El ritmo de trabajo es rápido, aun los niños se están acostumbrando a la metodología de trabajo. La docente tiene un tiempo establecido para culminar cada actividad. Aunque un buen porcentaje de estudiantes alcanzar a terminar en el tiempo establecido, aún hay varios estudiantes que no las terminan.

