

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 dé crédito al trabajo de grado 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



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

| | | | |
|--|---|--|---------------------|
| TITULO | LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN | | |
| SUBTITULO | | | |
| AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completos) del autor(es) del trabajo | CANO RAMÍREZ, VILMA PATRICIA | | |
| PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6) | RUTINAS DE PENSAMIENTO | | PRÁCTICA PEDAGÓGICA |
| | VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO | | |
| | HABILIDADES DE PENSAMIENTO | | |
| RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras) | <p>En la búsqueda de estas nuevas prácticas, se ha olvidado a ese maestro que debe ejecutarlas en el aula. No se les ha brindado la oportunidad de tener un conocimiento profundo sobre cada una de estas, para que en su diario trabajo en el aula alcance las metas propuestas en ellas. Es así como se hace necesario que el maestro goce de oportunidades de crecimiento profesional mediante el estudio previo a la aplicación y realice continuamente procesos de reflexión individuales y colectivos, que le permitan garantizar que la puesta en marcha de su práctica pedagógica logre desarrollar en sus estudiantes habilidades, conocimientos y destrezas para sortear las vicisitudes de la vida a la cual se deben enfrentar.</p> <p>Con la elaboración de este trabajo de investigación, se pretende mostrar cómo a través de la reflexión constante por parte de una maestra de educación inicial, sobre su práctica pedagógica, alcanza el desarrollo de la visibilización del pensamiento en niños con edades entre 4 – 5 años, proceso realmente complejo debido precisamente a su corta edad. De la misma manera se busca determinar las posibles estrategias de cambio para trabajar en el aula, con el fin de alcanzar las metas propuestas con cada uno de sus estudiantes, y también realizar recomendaciones a las docentes de la Institución que les permita un mejor trabajo en su práctica pedagógica diaria.</p> | | |

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

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, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN

VILMA PATRICIA CANO RAMÍREZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, AGOSTO 2012

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPITULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 6 |
| 1.1. Descripción o Problematización..... | 6 |
| 1.2. Formulación de la pregunta..... | 7 |
| 1.3. Objetivos de la investigación..... | 7 |
| 1.3.1. Objetivo General..... | 7 |
| 1.3.2. Objetivos específicos..... | 7 |
| 1.4. Justificación..... | 8 |
| 1.5. Viabilidad..... | 9 |
| 1.6. Ética..... | 10 |
| CAPITULO 2. ANTECEDENTES..... | 11 |
| CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO..... | 14 |
| 3.1. PENSAMIENTO..... | 14 |
| 3.1.1. Generalidades..... | 14 |
| 3.1.2. Habilidades de Pensamiento..... | 16 |
| 3.2. Educación Inicial y habilidades de pensamiento..... | 19 |
| 3.2.1. La educación inicial. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito..... | 19 |
| 3.2.2. Propuesta Pedagógica de Educación Infantil | 23 |
| 3.2.2.1. Generalidades..... | 23 |
| 3.2.2.2. Habilidades de Pensamiento..... | 26 |
| 3.3. RUTINAS DE PENSAMIENTO..... | 30 |
| 3.4. Pensamiento del profesor..... | 34 |
| CAPITULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 40 |
| CAPITULO 5. CONCLUSIONES..... | 55 |
| CAPITULO 6. RECOMENDACIONES..... | 57 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 60 |

| | |
|--|----|
| ANEXO 1. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN..... | 62 |
| ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS..... | 67 |

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, el trabajo docente se ha visto influenciado por diferentes transformaciones a nivel de la integración de nuevas pedagogías, concepciones y teorías que pretenden alcanzar avances en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas. A diario se escucha hablar de estas novedades, con el firme propósito de ser implementadas por el actor principal y en quien se ha recargado la mayoría, por no decir, que la total responsabilidad de la formación de los estudiantes: los maestros.

De la misma manera, se busca que durante su implementación, estas nuevas prácticas alcancen niveles de desarrollo efectivos que logren una formación integral de los estudiantes, sin detenerse a pensar si el maestro está listo para llevarlas a cabo en el aula. Es así, como se ve que a lo largo de la historia de la educación han desfilado la pedagogía tradicional, la escuela nueva, el constructivismo, las inteligencias múltiples, el desarrollo de habilidades de pensamiento y de una u otra forma, diversas teorías que inician con un esplendoroso auge, pero que en el camino encuentran un sinnúmero de obstáculos que no han permitido que se determine o se decida por una u otra.

Pero realmente, en la búsqueda de estas nuevas prácticas, se ha olvidado a ese maestro que debe ejecutarlas en el aula. No se les ha brindado la oportunidad de tener un conocimiento profundo sobre cada una de estas, para que en su diario trabajo en el aula alcance las metas propuestas en ellas. Es así como se hace necesario que el maestro goce de oportunidades de crecimiento profesional mediante el estudio previo a la aplicación y realice continuamente procesos de reflexión individuales y colectivos, que le permitan garantizar que la puesta en

marcha de su práctica pedagógica logre desarrollar en sus estudiantes habilidades, conocimientos y destrezas para sortear las vicisitudes de la vida a la cual se deben enfrentar.

Con la elaboración de este trabajo de investigación, se pretende mostrar cómo a través de la reflexión constante por parte de una maestra de educación inicial, sobre su práctica pedagógica, alcanza el desarrollo de la visibilización del pensamiento en niños con edades entre 4 – 5 años, proceso realmente complejo debido precisamente a su corta edad. De la misma manera se busca determinar las posibles estrategias de cambio para trabajar en el aula, con el fin de alcanzar las metas propuestas con cada uno de sus estudiantes, y también realizar recomendaciones a las docentes de la Institución que les permita un mejor trabajo en su práctica pedagógica diaria.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción o problematización

Para las instituciones educativas, especialmente las de carácter privado, es muy importante que su equipo docente propenda por el avance de sus conocimientos ya sea en el área específica de su saber o en conocimientos que le aporten a su práctica pedagógica diaria en el aula. Es así como una institución de educación preescolar¹, siempre ha visto como una oportunidad de crecimiento profesional buscar que todas y cada una de sus docentes y auxiliares tengan la posibilidad de estudiar y mejorar su práctica pedagógica, a través de la formación de comunidades académicas y equipos de docentes, charlas de formación en jornadas pedagógicas y convivencias, , asistencia y participación en Talleres, Seminarios, Diplomados y Congresos, así como el apoyo para el estudio en programas de pregrado y postgrado.

En este orden de ideas, se encuentra que las reflexiones pedagógicas realizadas durante y en la finalización de cada año escolar, han llevado a un cuestionamiento constante por parte de las docentes y directivas sobre cómo mejorar la práctica pedagógica hacia la búsqueda de la visibilización de las habilidades de pensamiento en los niños (se refiere a niños y niñas), teniendo como referente el proyecto pedagógico de la institución.

A través de estas reflexiones, las docentes han determinado las necesidades básicas del tema en el momento de realizar su labor en el aula y conocer si realmente se están llevando a cabo los programas incluidos en el proyecto pedagógico. También es importante observar si se están respetando los procesos que se deben tener en cuenta en el momento de realizar su práctica pedagógica con los niños con edades entre los 4 y 5 años de edad.

¹ Se mantendrá el nombre de la institución en reserva.

Con relación a lo expuesto anteriormente, el problema a investigar permitirá que la investigadora, analice y muestre cómo el proceso de reflexión y análisis constante por parte de la docente (directora de grupo de niños de 4 -5 años), que ha implementado las rutinas de pensamiento, permite mejorar día a día su práctica pedagógica desarrollando la visibilización de las habilidades de pensamiento en los niños.

1.2 Formulación de la pregunta

¿Qué transformaciones sufre la práctica pedagógica de una docente de educación preescolar, de niños de 4 -5 años, que busca visibilizar el pensamiento de éstos a través de las rutinas de pensamiento?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general.

Identificar los cambios presentados por la docente de educación preescolar en su práctica pedagógica, a través de la reflexión que realiza acerca de la implementación de rutinas de pensamiento.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Sistematizar las modificaciones en la práctica pedagógica mediante el estudio del diario de campo de la profesora y el análisis de videos realizados en el aula.
- Retroalimentar a la profesora sobre su práctica y su proceso de reflexión sobre ella.

- Proponer recomendaciones a las profesoras de la institución, sobre la utilidad de la implementación de las rutinas de pensamiento y de la reflexión sobre la práctica pedagógica.

1.4. Justificación

Cada día los cambios sociales y culturales han llevado a pensar que debe existir una fuerte transformación de lo que está sucediendo en el aula de clase. Se necesita que prontamente se desarrolle en los niños y los jóvenes, una serie de habilidades de pensamiento, capacidades y competencias que demanda modificaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del marco de las evaluaciones realizadas al interior de la institución, se ha evidenciado que en el desarrollo de los procesos de la dimensión cognitiva no se alcanzan a ver los avances en los procesos de las habilidades de pensamiento en los niños que permitan demostrar que las docentes estén realizando en el aula adecuadamente estos procesos. De esta manera, es necesario estar comprometidos con las labores propias del docente en cuanto a la ejecución y además en el diseño de programas, proyectos y acciones que conviertan la educación en posibilidad real de desarrollo, lo que ha llevado a la investigadora a plantear esta investigación.

En el desarrollo de las rutinas de pensamiento en el aula, se ha evidenciado que una de las formas que tienen los niños en el momento de interactuar, con pares y adultos, es la de ir construyendo un razonamiento de sus acciones para alcanzar la solución de problemas y toma de decisiones de manera espontánea que les permita compartir experiencias significativas y los lleve a una transformación de su conocimiento.

David Perkins (2000, pág. 82) “afirma que el sistema educativo se ha dedicado a promover el tipo de pensamiento necesario para resolver tareas y problemas claramente definidos. Problemas como aprender la ortografía de una lista de palabras o resolver una ecuación tienen objetivos inequívocos y un conjunto claro de respuestas posibles”.

A partir de esta reflexión se considera necesario analizar las formas en las cuales los docentes pueden cambiar sus propuestas en el aula para contribuir a la generación de habilidades de pensamiento en los niños y niñas, posibilitando el desarrollo de las mismas de manera que les permitan utilizar adecuadamente sus capacidades y destrezas.

1.5 Viabilidad

La institución está interesada en que se lleven a cabo procesos de investigación constante, fomentar en sus docentes el interés por analizar, mejorar su práctica pedagógica y desarrollar en los niños y niñas habilidades de pensamiento, para mejoras de la Institución en cuanto a la educación y lograr un mejor proceso en cada una de los docentes.

La investigadora busca espacios y tiempo que brinda la Institución para recoger información como: grabaciones, planeaciones y producciones de los niños y niñas; de esta manera realizar el análisis y las confrontaciones expuestas dentro de la investigación.

La docente está en disposición de permitir que se documenten sus prácticas pedagógicas y las reflexiones sobre la misma.

La investigadora cuentan con los siguientes recursos humanos: los niños y niñas, docentes, directivas y demás agentes educativos involucrados con la Institución; los recursos económicos serán asumidos por la investigadora.

1.6 Ética.

Este proceso de investigación se realizará en una institución de educación preescolar, de carácter privado. Las directivas de este lugar darán todos los recursos necesarios y apoyarán a la investigadora para obtener resultados que optimicen la buena aplicación del estudio, la cual resolverá los cuestionamientos que se hacen los docentes de la institución, sobre la forma en que su práctica pedagógica puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños y niñas del grado de Prekinder.

Al contar con el consentimiento de la comunidad educativa, la investigadora procederá a utilizar diferentes herramientas de observación, registro y análisis que se requieran durante el desarrollo de la investigación.

2. ANTECEDENTES

Inicialmente se realizó una revisión de los estudios relacionados con el tema de las habilidades del pensamiento ejecutados hasta el momento en la Universidad de La Sabana. Se encontró que la mayoría de las investigaciones no se basan en un modelo de sustentación teórico firme desde el cual se trabaje este tema, y que principalmente lo hacen a partir de unos enfoques que reúnen diferentes posturas y concepciones de diversos autores, sin llegar a un concepto concreto y preciso con respecto a las habilidades del pensamiento en preescolar.

Por otra parte en la misma revisión realizada en diferentes medios impresos y digitales a nivel de Colombia, no se encontraron tesis relacionadas con el tema de Habilidades de Pensamiento en edad Preescolar, lo que llevó a ampliar la búsqueda en otras fuentes de información que hicieran referencia al tema de investigación.

Una de las aproximaciones al tema en cuestión es una tesis encontrada que hace referencia al desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 6 años (2008). A través de la investigación acción educativa se busca que los docentes del colegio Nuevo Gimnasio del Divino Niño de Chía reflexionen sobre su quehacer pedagógico. El diagnóstico inicial evidenció, después del análisis realizado a los cuestionarios de las profesoras, que no existe un dominio total del tema ya que no conocen claramente en qué consiste la investigación–acción educativa, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales en los niños. Los resultados reflejaron cambios significativos en esas concepciones, y en la aplicación de actividades conducentes

a desarrollar el pensamiento crítico, lo que favoreció un incremento en las habilidades sociales de los niños y niñas de la institución.

De las conclusiones de esta investigación se resalta que es importante modificar continuamente las metodologías y estrategias utilizadas para la educación de los estudiantes para que se faciliten los aprendizajes significativos y permanentes. El desarrollo del pensamiento crítico permite que los estudiantes aprendan a ser autónomos, sin depender continuamente del docente para acceder al conocimiento; el trabajar en equipo favorece las habilidades sociales porque existe motivación, interés en los demás, aumento de autoestima, solución constructiva a los conflictos y aceptación y valoración de las diferencias de los demás; sí es posible generar y estimular pensamiento en los niños y niñas, lo importante es presentarles las oportunidades, abrir las puertas para que ellos puedan resolver las diferencias individuales, forjar proyectos, resolver problemas sociales y personales, mejorar el ambiente y aprender cómo y por qué todos somos diferentes, sin que ello sea motivo de crítica.

Realizando una consulta bibliográfica se logró rescatar apartes del libro: “El desarrollo de las habilidades del pensamiento: Aplicación y planificación para cada disciplina” de Andrew P. Johnson. (2003). Este plantea las técnicas de pensamiento necesarias para facilitar el camino que ayuda a desarrollar las habilidades del pensamiento. El objetivo de este libro es articular la teoría y la práctica para enriquecer las técnicas pedagógicas de los docentes. “Las metas específicas son: a) definir técnicas de pensamiento y su finalidad, b) describir la teoría sobre las que están basadas, c) esbozar la enseñanza de técnicas de pensamiento efectivas, d) demostrar cómo pueden ser usadas para enriquecer la práctica en clase en todas las áreas curriculares y en todos los niveles” (Johnson, , 2003, P. 9).

Finalmente se revisó un enfoque educativo que muestra y que efectivamente trabaja el modelo del Pensamiento Visible del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, basado en generar constantemente en el niño pensamiento. “El Proyecto de Pensamiento Visible con el cual trabajamos, propone unas rutinas de pensamiento específicamente para generar ciertos movimientos mentales que generan pensamiento, generan comprensión. La idea nuestra es una enseñanza para la comprensión, que ayuda a entender lo que hacemos y para qué lo hacemos; entonces, cuando hacemos estas rutinas de manera consistente, vamos generando unos hábitos de mente, que a la vez, nos ayudan a generar unas disposiciones de pensamiento.” (Ana María Fernández, Creadora Education First <http://www.educationfirstinc.com/>).

Este enfoque ofrece una visión amplia de la educación en el proceso del pensamiento y del desarrollo de los hábitos de mente, elementos fundamentales para la vida de cualquier individuo.

El programa, autodenominado organización de pensamiento avanzado, está diseñado para ayudar a los niños en su tarea de construcción de mente desde la niñez hasta la madurez.

En las instituciones de Education First se utilizan herramientas y metodologías para desarrollar habilidades de pensamiento, entendimiento y hábitos de mente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El Pensamiento

3.1.1 Generalidades

Es interesante la forma como las personas utilizan la palabra “pensamiento” para denotar cualquier situación que se les presenta en su diario vivir, sin tener presente la verdadera definición que esta posee. Es así, como se puede oír decir “estoy **pensando** en la cita del otro día”, o “**pienso** en lo que pudiera comprar si tuviera mucha plata”; o cuando se realizan observaciones como “**pienso** que hoy va a llover”, que denota una creencia, que es otro tipo de acción de la mente que tiende a confundirse con el pensamiento. Las creencias pueden corroborarse y convertirse en conclusiones, pero en un primer momento cuando se formulan de manera intuitiva como los presentimientos, se producen sin una base clara, luego se necesita de la verificación.

Rubinstein considera el pensamiento como “un proceso, o una actividad que consiste en un análisis y una síntesis de aspectos que se hallan relacionados y condicionados entre si, por lo común, el análisis se verifica a través de la síntesis la cual es una abstracción y una generalización”. (1958, P. 56). Por lo tanto, el pensamiento se va dando cuando hay análisis y síntesis de lo que cada persona va adquiriendo en la experiencia. Es esa reflexión propia de los hechos, y así puede ayudar al procesamiento cognitivo.

El concepto de pensamiento está presente en el diario vivir del ser humano, en los niños se evidencian los avances en los pensamientos, en la forma de dar una respuesta, de preguntar, estando atentos a situaciones problemas o hechos que son significativos y actúan acorde a

su experiencia vivida; sus pensamientos van cambiando, entre otras cosas, gracias a lo que la maestra les está ofreciendo en cada una de las clases, actuando según la intención propuesta.

En este orden de ideas vale mencionar cómo en edades más pequeñas los niños, a medida que pasan de una habilidad a otra, amplían su campo de exploración. Se considera que se desarrolla el pensamiento porque se amplían su campo visual y su curiosidad por conocer sus alcances. Querer obtener simplemente un juguete les permite ver y actuar de forma que puedan llegar a sus metas; están solucionando problemas por sí mismos y se les da la oportunidad de llegar a sus objetivos antes de recurrir al adulto. (MEN, 2009, p. 30). Estas habilidades y destrezas se podrían llamar entonces las conexiones que realiza un niño a esta edad.

Cabe mencionar que luego de los diferentes aportes realizados durante muchos años, desde Piaget, Vygotsky y otros, sobre cómo se desarrolla el pensamiento en los estudiantes menores de 5 años, hoy se busca determinar la manera de hacer visible ese pensamiento y permitir que el maestro identifique la manera cómo el niño comprende. Hacer visible el pensamiento permitirá conocer las evidencias sobre las ideas, los errores que presentan y le permitirá al docente plantear nuevas oportunidades que lleven a sus estudiantes a un nivel superior, donde podrán seguir explorando basados en sus ideas previas.

Es importante hacer visible el pensamiento, pues le permitirá a los docentes elaborar propuestas que inviten a los estudiantes a explorar ideas con base en sus aprendizajes, logrando un mejor apoyo que los lleve a continuar hacia el proceso de comprensión. A medida que los estudiantes sienten la atención total del docente se motivarán a continuar

avanzando en este proceso y no se sentirán desvinculados de este. El pensamiento podrá ser mostrado a través de sus palabras y/o dibujos. Por medio del enfoque “Pensamiento visible” (Project Zero, 2008), se pretende estimular el pensamiento del niño involucrándolo activamente dentro de una cultura de pensamiento, caracterizada por el uso de rutinas de pensamiento² y por un enfoque metacognitivo³.

Actualmente se ha hablado mucho sobre la educación de calidad y se han planteado procesos para que las instituciones logren acceder a estos niveles y sean reconocidas en el medio social y educativo, olvidándose de lo realmente importante, del objeto de estudio: los estudiantes. “Una educación de calidad también desarrolla los hábitos de la mente y las disposiciones del pensamiento, lo cual le servirá al estudiante tanto para su trabajo en el aula como para el futuro” (Ritchhart, 2002, P. 35). Es necesario que el docente realice dentro del aula estrategias que ayuden a sus estudiantes a reconocer sus tipos de pensamiento, cómo acceder a ellos y aplicarlos en su vida diaria.

De la misma manera, se requiere que el docente trabaje en la visibilización de su propio pensamiento, como modelo, de tal forma que logre hacer visible el pensamiento en sus estudiantes, haciéndolos más conscientes de este. Los estudiantes encuentran las múltiples posibilidades que existen para pensar, de manera que las utilizarán en sus conversaciones, debates, explorando sus pensamientos para desafiarlos y aprender de ellos.

² Dichas rutinas se explican con mayor detalle adelante en el Capítulo 3, 3.3 Rutinas de Pensamiento.

³ Enfoque Metacognitivo: El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. (Brown, 1975; Chadwick, 1988, Flavell, 1981).

3.1.2 Habilidades de pensamiento

Para hablar acerca de cómo se produce el aprendizaje de algún tema en específico es necesario iniciar un recorrido desde la exploración de la mente humana y los procesos físicos y biológicos que en ella se engendran, tales como el pensamiento y el aprendizaje, y las conexiones neuronales que ocurren durante estos dos procesos. Todo esto se suscita precisamente porque el estudio de la mente tiene grandes implicaciones en el proceso educativo, y es así como en este momento los investigadores cognitivos trabajan más de la mano de los docentes y tienen como su laboratorio de investigación a las aulas de clase sometiendo sus teorías continuamente a pruebas reales, tal como se menciona en el documento *Habilidades de pensamiento y Aprendizaje profundo*, “para la psicología educacional, no significa simplemente adquirir ciertos conocimientos, quedarse en la reproducción de un conocimiento o ejecutar un determinado procedimiento. El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales”. (Valenzuela, 2001, p. 1)

Empieza a nombrarse, entonces, la comprensión como objetivo final del proceso de aprendizaje y es así como la nueva ciencia del aprendizaje tiene su énfasis en el aprendizaje con comprensión; se dice que el conocimiento de los expertos está conectado y organizado en torno a conceptos importantes y que está en condición de especificar los contextos en los que es aplicable y por último da apoyo a la comprensión y la transferencia a otros contextos.

Otra idea relevante en este tema es el que tiene que ver con el conocimiento preexistente y cómo este afecta las habilidades para recordar, razonar, resolver problemas y adquirir conocimiento nuevo. En el sentido más general, la visión contemporánea del aprendizaje es

que las personas construyen conocimiento nuevo y comprensión, tomando como base lo que ya saben y creen.

Una extensión lógica de la concepción de que el conocimiento nuevo debe construirse a partir del conocimiento preexistente, es que los maestros necesitan prestar atención a las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar una materia de estudio. Los maestros deben, entonces, partir de aquellas ideas, de tal manera que ayuden a cada estudiante a lograr una comprensión más madura. “Si se ignoran las ideas y creencias iniciales de los estudiantes, las comprensiones que ellos realizan pueden ser muy diferentes de las que el profesor se propone alcanzar”. (Cómo aprende la gente, 2000, p. 6)

Según Ana María Fernández, creadora de los Preescolares Education First. (www.aula2.0.com)

“En las últimas décadas, la educación se ha dedicado a conquistar el conocimiento a través de la comprensión. Hay un despertar significativo a la importancia de promover altos procesos de pensamiento. Sabemos que el aprendizaje no solo es individual sino colectivo. Se habla de las habilidades para el siglo XXI y una de las más estudiadas por neurólogos, educadores, psicólogos y otras disciplinas es el pensamiento.” “Existen estrategias específicas para promover habilidades de pensamiento que facilitan la comprensión. Cuando yo entiendo, me intereso más por el tema y soy capaz de usar esa comprensión en otros ámbitos diferentes. El ideal es que logre entender y pensar de tal manera que pueda usar mi pensamiento de una manera responsablemente positiva.”

Este estilo educativo, pensamiento visible, contribuirá notoriamente a generar pensamientos profundos; apoyando lo anteriormente manifestado y según J., Valenzuela “se debe en el contexto escolar buscar un aprendizaje profundo de los contenidos del currículo, nos parece que las habilidades de pensamiento o destrezas intelectuales pertinentes, son aquellas vinculadas con la profundización y refinamiento del conocimiento. (2008, p.5)

Seguidamente comenta “Si bien se requieren, obviamente, destrezas intelectuales para la

adquisición y la integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados, organización y almacenamiento de dicha información, es en la profundización del conocimiento donde se requiere de un tipo de razonamiento y de un nivel de rigor que usualmente es posterior a la adquisición en la integración del contenido inicial” (Marzano et al., 1992, p. 81, citado en Valenzuela, 2008).

3.2 Educación inicial y habilidades de pensamiento

3.2.1 Educación inicial. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito.

La promoción del desarrollo infantil, desde la educación inicial, remite a la necesidad de comprender los sentidos, imaginarios y prácticas sociales asociadas a los conceptos de infancia, desarrollo infantil y desarrollo humano, y cómo se transforman estos al introducir las perspectivas de derechos, diversidad e inclusión.

En forma específica, la política de primera infancia reconoce al niño y a la niña desde la gestación hasta los 6 años, como sujeto pleno de derechos- sin importar los distinguos de edad, género, raza, condición biológica, etnia o estrato social; y como ser único, con una especificidad. De la misma forma, recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan una niña y un niño como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno

del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social⁴.

La concepción de niño y de niña desde la perspectiva de derechos garantiza el derecho a la educación inicial y pone en marcha un escenario de promoción del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sea adecuado y oportuno para el ciclo más importante de la vida del ser humano. Así, al ser considerado el potenciamiento del desarrollo infantil como un derecho universal deja de ser un asunto privado, para convertirse en una responsabilidad colectiva sobre la cual se puede actuar, premisa que sienta las bases para el diseño de políticas públicas en este campo. Pero esto solo es posible agenciando un profundo cambio cultural que afecte las concepciones que se tienen de la infancia en los diferentes contextos que conforman el país, puesto que de ellas se desprenden las prácticas de socialización (Pineda y Colbs, 2009, p. 29).

Objetivos de la Educación Inicial

La Educación Inicial tiene como finalidad potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

En consecuencia, se plantean los siguientes objetivos:

- Ofrecer y promover las mismas oportunidades de desarrollo armónico e integral a todos los niños y niñas, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural y/o económico.
- Atender integralmente a niños y niñas, articulando acciones relacionadas con el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo.

⁴ Equipo de Lineamientos Técnicos del Área Pedagógica. Secretaría de Educación Distrital.

- Favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños, mediante un trato digno que reconozca la diversidad y respete sus diferencias de género, biológicas, sociales, económicas, culturales y lingüísticas.
- Acercar a niños y niñas a los legados culturales particulares y universales en los que se promuevan actitudes de interés y participación frente a estos.
- Establecer condiciones y propuestas pedagógicas desde un enfoque de atención diferencial que garanticen a niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos sociales (indígenas, afro-descendientes, raízales, víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, entre otros), su inclusión educativa y social así como el ejercicio pleno de sus derechos.
- Garantizar la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas
- Propiciar experiencias pedagógicas que promuevan en los niños y niñas, desde su gestación hasta los cinco años, el desarrollo armónico e integral en cada una de sus dimensiones: personal social, corporal, artístico, comunicativo y cognitiva en función de sus intereses y el fortalecimiento de sus potencialidades, en el marco de la garantía de sus derechos.
- Promover actitudes de cuidado y de preservación del ambiente a partir de las acciones cotidianas que se realizan en el jardín infantil o en el colegio.
- Propiciar permanentemente espacios de participación en los que niños y niñas tomen decisiones, expresen de manera libre y espontánea sus sentires, pensamientos y emociones, propendiendo por actos de iniciativa, autonomía y de regulación emocional dirigidos a su formación personal, democrática y ciudadana.

- Apoyar a las familias e integrantes de la comunidad, en la orientación y el favorecimiento del desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de 0 hasta los 6 años.
- Promover las prácticas de lactancia materna y la alimentación saludable, de manera que contribuya al desarrollo de los niños y las niñas, favoreciendo el vínculo afectivo y la calidad de vida de ellos, ellas y sus familias.
- Garantizar el respeto de los derechos de todos los niños y las niñas establecidos en la declaración de los derechos del niño, la ley de infancia y adolescencia y otras leyes nacionales o distritales.
- Establecer estrategias para articular el proceso de tránsito entre la educación inicial y la educación básica.

La fundamentación anterior hace evidente la necesidad e importancia de proponer a las maestras y maestros del Distrito un lineamiento pedagógico curricular que recoja, organice y enriquezca las experiencias pedagógicas en los jardines infantiles y colegios, con el fin que entre todos y todas se ofrezcan escenarios cálidos, seguros, incluyentes y potenciadores del desarrollo.

De la misma manera, cabe destacar la ausencia, desde las políticas públicas, de un objetivo que señale la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento desde estas edades.

3.2.2 Propuesta Pedagógica de Educación Infantil

3.2.2.1 Generalidades

Este lineamiento se formula a partir de unos componentes estructurantes que organizan la propuesta educativa del colegio. Estos son: los pilares de la educación inicial, las dimensiones del desarrollo, los ejes del trabajo pedagógico y los desarrollos por fortalecer.

Pilares de la Educación Inicial. Cuando se afirma que el objetivo fundamental de la educación inicial es potenciar el desarrollo de los niños y las niñas se hace referencia, entonces, a promover, acompañar, favorecer y fortalecer las actividades propias de la primera infancia. Por ello se retoman los elementos fundamentales propuestos en la política pública de primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio que se proponen como las formas primordiales a través de las cuales los niños, las niñas y adultos se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

De este modo, los pilares de la educación inicial articulan el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil. Al ubicar estos pilares en el plano pedagógico, es decir, en las formas en que ellos se incorporan en las instituciones de educación inicial, se pone en evidencia su relación con estrategias pedagógicas que se llenan de sentido gracias a ellos, potenciando el desarrollo de las dimensiones. Por ejemplo: la estrategia de talleres puede llenarse de sentido con el arte como pilar; a través de los talleres los niños viven y desarrollan su creatividad, su expresión plástica (dimensión artística), a la vez que se potencian las otras dimensiones: el niño se reconoce, define lo que quiere expresar, expresa su identidad, la comparte y la enriquece, explora diferentes

posibilidades con su cuerpo (dimensiones personal social y corporal), pero a la vez está comunicando, está pensando, está enfrentándose a retos (dimensiones comunicativa y cognitiva).

Dimensiones del desarrollo. El desarrollo infantil es un proceso integral, en el que convergen diversos aspectos que permiten configurar al niño. Por ello las situaciones y acciones que se realizan con los niños inciden en su desarrollo de manera integral. Sin embargo, cuando se pretende construir un lineamiento pedagógico es necesario adoptar una manera determinada que organice la propuesta, sin pretender segmentar al sujeto, sino reconociendo la diversidad de elementos esenciales al desarrollo e intentando recogerlos en aspectos como las dimensiones. Amar y Abello (2004, p. 54) plantean las dimensiones del ser humano no como compartimentos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes.

Esto posibilita una manera de ver cada dimensión, desde el reconocimiento de sus especificidades e iniciar la reflexión sobre los puntos de encuentro, puesto que sólo desde la particularidad de cada una de estas, es posible entender la integralidad del ser humano.

Para este caso, se proponen cinco dimensiones del desarrollo infantil: ***Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva***. Es pertinente aclarar, en primer lugar, que las dimensiones son el marco general para entender el proceso de desarrollo infantil, mas no se plantean como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas. En segundo lugar, las dimensiones no se desarrollan automáticamente, ni homogéneamente, lo que conduce a valorar la importancia de la intervención a través de la educación con el fin de fortalecer las adquisiciones infantiles, promoverlas a niveles

superiores y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral del niño. (SDIS, 2003, p. 52)

Ejes de Trabajo Pedagógico. Para propender por el potenciamiento del desarrollo infantil, metodológicamente se hace necesario identificar algunos de los componentes de las dimensiones sobre los cuales se puede organizar el trabajo pedagógico, a los cuales se les ha denominado ***ejes de trabajo pedagógico***. Son ellos los que permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. Los ejes no se conciben como aspectos cerrados, lineales o secuenciales, sino que son referentes para la organización del trabajo pedagógico con los niños y las niñas en los cuales, ellos y ellas son reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles.

Por lo tanto, es necesario resaltar que los ejes dan respuesta a la pregunta de ¿qué aspectos se deben trabajar en la cotidianidad del jardín infantil para propender por el desarrollo integral de niños y niñas? Es así como, los ejes proponen campos de trabajo que potencian el desarrollo de cada dimensión, para lo cual los maestros y maestras diseñan experiencias que aunque en la mayoría de las ocasiones tendrán un énfasis sobre la particularidad de una dimensión, no implica exclusivamente el fortalecimiento de ella sino que posibilita que se fortalezcan otras dimensiones y otros ejes, logrando la integración de éstas desde la práctica pedagógica.

Desarrollos por Fortalecer. Así, los ejes de trabajo pedagógico derivan en **desarrollos por fortalecer**, entendidos como formulaciones específicas que le permiten a la maestra y maestro tener un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico, teniendo claro que el desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta

irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedecen a unas rutas que van y vienen a lo largo del ciclo vital. Los desarrollos por fortalecer son apuestas concretas y particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y colegio y pueden ser asumidos como referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas en la Educación Inicial.

En este lineamiento esto se concreta en apartados diferenciados en los que se exponen algunos desarrollos por fortalecer organizados por ciclos de edad, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

3.2.2.2 Habilidades de Pensamiento

Históricamente se ha relacionado la dimensión cognitiva con el estudio del proceso cognoscitivo de los sujetos, haciéndose evidente la manera como captan el mundo interno y externo, la forma de relacionar la información recibida a través de la experiencia y cómo construyen el conocimiento. De esta manera, es necesario pensar en los procesos por los cuales el pensamiento se va estructurando, pues este proceso de estructuración del pensamiento debe ser flexible y variable, ya que los seres humanos requieren volver hacia sus construcciones para elaborarlas, contrastarlas, reafirmarlas o elaborar unas nuevas.

Abordar el proceso de desarrollo del pensamiento hace indispensable señalar que su progresividad está estrechamente relacionada con las características particulares de los sujetos, de las experiencias que les ofrece el entorno, haciendo evidente que cada persona tiene su propio ritmo de desarrollo. Por lo tanto, se concibe el desarrollo cognitivo como el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano construir conocimiento y darle sentido a la realidad. Estas elaboraciones se encuentran en continuo cambio y son permeadas por la vivencia y la experiencia con el entorno. De esta forma, la idea de construcción de conocimiento se entrelaza al supuesto de que las elaboraciones son

individuales y sociales, puesto que el desarrollo es un proceso bidireccional: va “*desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto*” (Bermejo, 1994 en Anguera, 1999, p. 130). La dimensión cognitiva se sustenta en la premisa de que dichas construcciones se realizan a través de procesos internos, pero que el contexto en el que se propician son las experiencias consigo mismo y con el entorno.

Como los niños en la primera infancia se encuentran experimentando, descubriendo y conociendo múltiples posibilidades, los esquemas construidos son únicos, aunque no se acerquen a los elaborados por los adultos, son los apropiados para su nivel de desarrollo cognitivo. Debido a que se encuentran en constante desarrollo, continuo cambio, de tal forma que a medida que los niños se enfrenten a varias experiencias, la construcción de conocimiento y representación del mundo van perfeccionándose.

El niño al nacer cuenta con unos esquemas elementales que se hacen evidentes en forma de reflejos (succión, prensión, etc.), los cuales establecen la base de la cognición. En la medida que tenga la posibilidad de relacionarse con el entorno a través del contacto físico y acción motora, estos esquemas se van modificando; a este proceso inicial se denomina percepción, la cual es entendida como la información que llega a los sistemas sensoriales y que le permite al sujeto elaborar representaciones del mundo que lo rodea. Es por medio de la percepción que la información reunida a través de los sentidos se procesa y poco a poco se adquiere consciencia de los objetos, la cual permanece aunque estos no estén dentro del campo visual del sujeto.

La construcción del concepto de objeto tiene un interesante proceso: inicialmente el niño al observar un objeto no lo preserva en su memoria dado que éste desaparece de su vista y por ende se borra de su pensamiento. Paulatinamente los niños van adquiriendo una serie de

esquemas que les permiten conservar el objeto en su pensamiento, aun cuando no esté en su campo visual. Inicialmente y como consecuencia de su egocentrismo, el sujeto no se percata de la causalidad; sin embargo, poco a poco el niño, a través de una conducta intencional frente al alcance de un propósito, logra ser cada vez más consciente de este hecho. Es así como el niño asume que sus acciones tienen una consecuencia; esta construcción va elaborándose con mayor grado de profundidad cuando comprende que no solo él es fuente de sus acciones, sino que las personas y algunos objetos también pueden causar ciertos efectos (SDIS, 2003, p. 184).

La construcción de los conceptos anteriormente expuestos se sienta sobre las bases de la percepción; sin embargo, de manera paralela se da el proceso de representación. Percepción y representación se encuentran íntimamente relacionadas, puesto que el recién nacido posee una capacidad perceptivomotriz que le permite captar la información de forma organizada. Inicialmente, estos datos se encuentran en un nivel representativo que emplea un código sensorial; posteriormente se configuran en representaciones (Bruner, 1984, p. 185). Es decir, cuando el niño explora el medio que lo rodea recibe información a través de sus sentidos; estos datos son organizados en esquemas que están en continua asimilación, acomodación, equilibrio y desequilibrio, creando o transformando representaciones. Este proceso ocurre como consecuencia de la estructuración del pensamiento a través de la experiencia de manera que el conocimiento es un producto de la vida social y del desarrollo de los procesos cognitivos que dan lugar a la elaboración del mismo. No puede realizarse sin la presencia de factores externos al sujeto, los cuales hacen parte de su contexto. Al ser el entorno mediador de la construcción de conocimiento, es importante entender que las

elaboraciones que realicen los niños tendrán diferentes niveles de desarrollo según las posibilidades que el medio les ofrezca.

Por lo tanto, la experiencia es un espacio propio de la construcción de conocimiento. El niño continuamente explora e investiga su entorno, atiende a su curiosidad innata, a su capacidad de asombro, deseo de conocer, necesidad de encontrar explicaciones, formular hipótesis y dar respuestas a soluciones ante los acontecimientos de la vida cotidiana. Sin embargo, por ser la experiencia el escenario donde él accede a la información y en donde se ponen en movimiento sus procesos cognitivos, será necesario promover múltiples y variadas opciones, que no sólo dependerán de la interacción que establece el niño con el medio, sino también, de aquellas interacciones que los pares y especialmente la maestra provocan.

Comprender qué dicen los niños, qué se preguntan, el por qué de sus cuestionamientos, supone pensar en la importante tarea que tienen los maestros para entender lo que los niños desean saber y el origen de sus construcciones. Establecer dinámicas de intercambio y de escucha resulta ser vital para el trabajo con niños, puesto que los maestros pueden utilizar lo que han observado y escuchado para actuar y planear sus intervenciones.

Para concluir, es indispensable comprender que el desarrollo cognitivo hace parte del proceso psicológico del niño, y que si bien éste es un insumo para comprender las formas en que el pensamiento se estructura, es trascendental preguntarse cómo se posibilita el desarrollo cognitivo desde la intervención pedagógica. En ese sentido, se le debe otorgar un lugar indispensable a la pedagogía como aquel saber que le ofrece al maestro potenciar el desarrollo del niño a través de acciones y experiencias.

3.3 Rutinas de pensamiento

Hacer visible el pensamiento de los estudiantes requiere algún tipo de estructura organizativa, y el proyecto de Pensamiento Visible en el Proyecto Cero⁵ usa las "rutinas de pensamiento" para orientar los procesos de pensamiento de los alumnos y evidenciar las habilidades de pensamiento. Las rutinas de pensamiento son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula.

En este orden de ideas se van creando ambientes intencionales que orientan un desarrollo del pensamiento más visible que acaban convirtiéndose en culturas de pensamiento, como se muestra en el modelo del Proyecto Cero “hacer visible el pensamiento utiliza un enfoque desde la cultura para desarrollar pensamiento de los estudiantes. Dentro de una cultura de pensamiento, la experiencia escolar como un lugar donde el pensamiento se valora y se da tiempo, numerosas posibilidades para el pensamiento abundan en su experiencia en las aulas día a día, los modelos de pensamiento están presentes en la forma de ver a sus maestros y compañeros como compañeros pensadores, y el medio ambiente está lleno con la documentación de pensar. Tales ambientes no sólo ofrecen para la práctica de habilidades de los estudiantes en el pensamiento, sino también les ayudan a fomentar una inclinación hacia el pensamiento y a desarrollar una mayor conciencia de pensar.” (Rutinas de pensamiento. Universidad de Harvard. Proyecto Zero, Pág 1)

Pero ¿cómo se puede hacer visible lo invisible? Se requiere de docentes que creen oportunidades de pensamiento, para que los estudiantes tengan en qué pensar y se les pueda

⁵ Project Zero, 2008; Ritchhart y Perkins, 2008

pedir que piensen sobre esto. Algunos docentes no preparados, pueden empezar por interrogar sin cesar a sus estudiantes sobre un tema, llevándolos a expresar ideas inconexas sin reflexionar sobre ellas. Dentro de este contexto, las rutinas de pensamiento son según Ron Ritchhart:

➤ **Herramientas** utilizadas una y otra vez en el aula para apoyar un pensamiento específico, tal y como:

- Hacer conexiones
- Describir que hay ahí
- Construir explicaciones
- Considerar diferentes puntos de vista y perspectivas
- Captar lo esencial y sacar conclusiones
- Razonar con evidencia

➤ **Estructuras** a través de las cuales los estudiantes colectiva e individualmente inician, exploran, discuten, documentan y manejan su pensamiento. Estas estructuras son:

- Explícitas: tienen nombres que las identifican
- Instrumentales: están orientadas por una meta y un propósito
- Pocos pasos: fácil de aprender y recordar
- Prácticas individuales y grupales
- Útiles en una variedad de contextos
- Ayudan a revelar y hacer el pensamiento de los estudiantes más visible

➤ **Patrones** de comportamiento adoptados para ayudarnos a usar la mente para formar pensamientos, razonar o reflexionar. Vemos esos patrones surgiendo como

rutinas:

- Que son usadas una y otra vez
- Se convierten en algo natural para los docentes y los estudiantes
- Permiten flexibilidad

Ampliando la definición anterior, las rutinas de pensamiento desarrolladas por los investigadores de Project Zero (2008), son estrategias cognitivas muy fáciles de seguir.

Algunas de estas son:

- ¿Qué te hace decir eso? Rutina para interpretar y justificar.
- Pensar/Cuestionarse/Explorar. Rutina para profundizar el cuestionar.
- Pensar/Juntarse/compartir. Rutina para razonar y explicar.
- Círculos de puntos de vista. Rutina para explorar distintas perspectivas.
- Solía pensar... Ahora pienso... Rutina para reflexionar sobre cómo y por qué nuestro pensamiento ha cambiado.
- Ver/Pensar/Preguntarse. Rutina para explorar estímulos visuales.

Haciendo referencia a lo anteriormente expuesto se considera que con la implementación de rutinas de pensamiento como estrategia en el aula, especialmente con niños en edades tempranas (4-5 años), se crean culturas y hábitos de pensamiento que provocan en los niños el deseo intrínseco de expresarse por medio de un dibujo o la escritura. Por otra parte, permite que el docente conozca lo que saben y piensan sus estudiantes con el fin de ayudarlos a construir conocimientos.

Adicionalmente, cabe anotar que el pensamiento generado por los niños a partir de la aplicación de las rutinas de pensamiento se hace visible de diferentes formas como son el

lenguaje, la elaboración de dibujos, la realización de movimientos, juegos dramáticos, etc.

Cuando las rutinas de pensamiento pasan a ser parte de las vivencias diarias del aula y tanto los estudiantes como los maestros las adoptan para constituir las en parte de la dinámica natural del salón, estamos hablando de “culturas de pensamiento” (Ritchhart, 2002, p. 19; Salmon, 2007, p. 25). La implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional.

Además, “en la medida en que la profesora utiliza la rutina de pensamiento intercambia ideas con el estudiante, genera un diálogo de pensamiento por medio del cual de una u otra manera lleva el pensamiento individual del niño a un pensamiento colectivo”. (Ritchhart, 2002, p. 30) Por otro lado, estas prácticas de visibilización del pensamiento enfatizan en las ideas y preguntas propias de los estudiantes lo que favorece el diálogo, particularmente a quienes generalmente no participan mucho en clase.

A continuación se presenta las rutinas escogidas para aplicar en las aulas de clase:

| RUTINAS DE PENSAMIENTO ELEGIDAS | | |
|---|--|--|
| 1. ¿Por qué dices eso? | 2. Color, símbolo, imagen | 3. Generar, clasificar, conectar, elaborar |
| Esta rutina ayuda a los estudiantes a describir lo que ven o saben y se les pide que construyan explicaciones; promueve el razonamiento probatorio e invita a los estudiantes a compartir sus | Esta rutina pide a los estudiantes identificar y destilar la esencia de las ideas de leer, ver o escuchar de manera no verbal por el color, símbolo ó imagen para representar ideas. | En esta rutina se activa el conocimiento previo y ayuda a generar ideas sobre un tema; también facilita el establecimiento de conexiones entre las ideas. Los mapas conceptuales contribuirán a descubrir los modelos mentales de los estudiantes sobre un tema de una manera no |

| | | |
|---|--|---------------|
| interpretaciones, se anima a los estudiantes a entender alternativas y las múltiples perspectivas. 1. ¿Qué está pasando? 2. ¿Qué ves que te hace decir eso? | | convencional. |
|---|--|---------------|

Estas rutinas fueron escogidas bajo la premisa que son aptas para trabajar con niños en edades tempranas (4 – 5 años) y que con ellas se podían evidenciar las habilidades de pensamiento que se requerían visibilizar para efectos de la investigación.

3.4 Pensamiento del profesor

Desde que existe la escuela como sitio a donde deben ir los niños a intercambiar experiencias, encuentran la ayuda de un adulto, profesor, que sirve como mediador de este proceso. Dicho profesor se caracteriza porque tiene clara una meta, objetivo o lugar hacia el cual debe impulsar a sus estudiantes, con el fin de incorporarlos a la vida social, cultural, económica, política que le corresponderá vivir. “Las metas no son nuevas, nacieron desde que: hubo necesidad de educar a los seres humanos, fuimos padres y madres o bien tuvimos un pequeño recién nacido, que además, por nuestras características, necesitó de mucho más apoyo que el resto de los seres vivos” (Frade, 2010, p. 25).

Se han realizado variados estudios que comprenden la forma como el maestro incorpora sus prácticas al aula; cómo sus creencias y experiencias previas interfieren o no en su proceso; la importancia de sus estudios superiores para el buen desempeño de su labor docente.

Es a partir de 1975 cuando se registra un aumento del interés de los investigadores en educación por describir y comprender las propias interpretaciones que del proceso educativo, en general, y de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las aulas, mantienen los docentes. En 1968 durante el congreso del National Institute of Education, Lee Shulman coordinó uno de los paneles cuyo objeto central fue describir la vida mental de los profesores. A partir de 1986, luego del congreso de la Rábida celebrado en Sevilla, se reconoce de forma definitiva el pensamiento del profesor como un tema central a investigar.

Desde sus orígenes, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor han sido: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula (Clark y Peterson, 1990, p. 352). Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento deben ser comprendidos en sus dos dimensiones: una explícita de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita, dimensión ésta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos.

De esta manera, es necesario anotar que mientras la tradición del proceso-producto, en la investigación de la enseñanza, estudia las relaciones de la actividad docente con las capacidades y el rendimiento del estudiante, el programa de cognición del profesor estudia “las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción” (Shulman, 1989, p. 23).

Investigadores sobre el pensamiento del profesor, como Yinger, Clark y Elmore, han propuesto tres categorías básicas para comprender los procesos mentales que ocurren en los docentes: pensamientos durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor.

Pensamientos en la planificación. Estudian las actividades mentales involucradas en el tipo, las funciones y los modelos de planificación. Este aspecto abarca fundamentalmente el estudio de los pensamientos de los docentes antes y después de la enseñanza en el aula. Los investigadores conceptualizan la planificación del docente de dos modos diferentes. En primer lugar, piensan en ella como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa en el futuro, pasa revista a medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura. En segundo lugar, los investigadores definen la planificación como “lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando” (Clark y Peterson, 1990, p. 454).

Pensamientos y decisiones en la enseñanza interactiva. Los investigadores han abordado el pensamiento del docente en los momentos del procesamiento de información y de la toma de decisiones, lo cual ha sido comprendido como el estudio del pensamiento interactivo; es decir, las actividades mentales del docente en la enseñanza interactiva (Shavelson, 1986, p. 56) o, como dice Marcelo García, se trata fundamentalmente de saber “cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad docente”. La distinción entre planificación y pensamiento interactivo obedece fundamentalmente a la creencia en que los pensamientos del profesor cuando interactúa en el aula son cualitativamente distintos a sus pensamientos cuando está fuera de ella, pensando cómo organizar su clase siguiente.

Teorías y creencias del profesor. Los investigadores han identificado, estudiado y definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana de aula. Según estos investigadores, “en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento” (Pérez y Gimeno, 1990, p. 25). Ese pensamiento es fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la que el docente representa las situaciones cotidianas en el aula. Esas interpretaciones no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación universitaria. Por el contrario, ellas obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan un acumulado cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Estas últimas determinan lo que el profesor hace en el aula, y el sentido de su acción en ella.

Con relación a lo anteriormente expuesto, es importante revisar cómo actualmente nos encontramos en un proceso de cambio constante; mientras anteriormente se observaba la educación como una mera transmisión de conocimiento y la meta era la repetición del conocimiento en sí mismo, hoy se busca más bien el desarrollo de la capacidad del estudiante para salir adelante en un mundo complejo y la meta es el tipo de capacidad que debe desarrollarse, la competencia. Es decir que si antes queríamos que adquiriera conocimientos (objetivos) y luego que construyera conocimientos (propósitos), ahora lo

que queremos es que desarrolle la capacidad para resolver lo que enfrentará a lo largo de su vida (competencias).

La visión previa de la educación resultaba fundamentalmente en una práctica docente que consistía en planear lo que los docentes tenían que hacer frente al grupo, las actividades que realizarían, los materiales que utilizarían. Aunque obviamente se han producido cambios sustanciales en las prácticas,, ahora lo que se debe hacer es pensar que la intención es que los estudiantes se desarrollen. Entonces, lo que se planea debe estar centrado en lo que ellos tendrán que hacer, lo que deberán hacer para lograrlo. Es decir que se pasó de una intención centrada en el docente, en su propósito para que los estudiantes construyeran el conocimiento sobre algo concreto, a una intención en la que sean ellos y ellas los que desarrollen su capacidad mediante su constante actividad, a través de su desempeño en la búsqueda de la resolución de las diversas problemáticas que enfrentan.

Pero en este proceso, los investigadores han dirigido la atención hacia la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Ribero, 1998, p. 10) y a buscar una teoría alternativa sobre los contenidos escolares apoyándose en la epistemología de la complejidad. Así, la hipótesis de García, según la cual “para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico” (García, 1998, P. 59).

Si bien es cierto que el conocimiento del profesor es necesario para el desarrollo de su práctica, también es importante reconocer un tipo de conocimiento práctico. Según los investigadores, el conocimiento práctico del profesor se diferenciaría del conocimiento teórico en tanto el primero se compone “tanto de contenido experiencial, como de filosofía

personal, ritual, imagen y unidad narrativa” (Connelly y Clandinin, 1984, P. 174). Elbaz (1983. Tomado de Marcelo, 1987, P. 116) sostiene que el conocimiento práctico del profesor es una combinación de *reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes*. Estas tres componentes tienen en común que son construidas durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor.

De esta manera, el conocimiento de los profesores necesariamente afecta los procesos de planeación, enseñanza interactiva y teorías y creencias, por lo tanto es importante que se tenga muy en cuenta dentro de los procesos de reflexión realizada por los docentes y de esta manera se acceda con mayor facilidad al trabajo a realizar en el interior del aula.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque y tipo de estudio

La investigación se presentó bajo un enfoque cualitativo en tanto se pretendió analizar los cambios presentados por la profesora de educación preescolar, al introducir en su aula rutinas de pensamiento, en búsqueda de la visibilización del pensamiento de sus niños de 4 – 5 años. Este enfoque de investigación, permite dar cuenta de lo que sucedió a nivel cognitivo en la docente en el momento de realizar sus reflexiones acerca de sus procesos de planeación, actuación en el aula y reflexión al escribir su diario de campo.

Con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto, se decidió tener en cuenta el estudio de casos, ya que es cada vez más empleado en la investigación de procesos educativos, como lo concibe Stake (1999), constituye un enfoque privilegiado para el estudio y para la interpretación de los significados humanos de la acción social.

4.2 Caracterización de la población

La investigación se realizó en una institución educativa privada de educación preescolar ubicada en la localidad Usaquén de la ciudad de Bogotá, dicha institución pertenece a un estrato socio-económico 5 y 6.

La población objeto del presente estudio, estuvo conformada por una docente, Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano; actualmente directora del curso Prekinder de 13 estudiantes algunos de los cuales han estudiado en la institución desde el nivel Maternal y otros son nuevos.

4.3 Procedimiento

La presente investigación, en cuanto pretendió comprender e interpretar los cambios presentados por la docente en su práctica docente, se realizó a través de observaciones

directas a sus acciones diarias en la clase cuando aplicaba las rutinas de pensamiento a los niños, a través de grabaciones y análisis a éstas; también al análisis de su diario de campo, planeaciones y entrevistas a la docente.

Las categorías presentadas a continuación permiten la observación y análisis de la práctica pedagógica de la docente ante la aplicación de las rutinas de pensamiento en los niños:

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS PREVIAS Y POSTERIORES A LA INTERVENCION | HABILIDADES | INSUMOS |
|---------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------------|
| Planeación | Modelo Intención | Integración | Planeación Entrevista Reflexión |
| Enseñanza Interactiva | Estilo Toma de decisiones Organización Rutinas de Pensamiento Preguntas Resultados | Flexibilidad Implementación | Videos Diario de Campo |
| Teorías y Creencias | Comprensión Interpretación | Explicitar | Entrevista Reflexión |

4.3.1 Definiciones de las categorías

Para efectos de la presente investigación y, teniendo en cuenta las categorías, presentadas en el marco teórico con base en el trabajo de Gerardo Perafán, se han definido de la siguiente manera las categorías, subcategorías y habilidades planteadas para el análisis del trabajo de la docente:

1. **Planeación:** Son las acciones que realiza la docente previas al trabajo con los estudiantes. Incluye lo escrito en la planeación pero también lo que piensa al respecto.
 - **Modelo:** Son las orientaciones (tácitas y explícitas) que sigue la docente para realizar su planeación.

- **Intención:** Son los propósitos que tiene la docente al hacer su planeación; lo que desea lograr.

✓ **Integración:** Consiste en la capacidad que tiene la docente de combinar el modelo que dice seguir con las intenciones que tiene para la clase.

2. **Enseñanza Interactiva:** Se encuentra relacionado con lo que sucede en el salón de clase en los intercambios entre la docente y los estudiantes y entre los estudiantes. Para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta, ante todo, los que tienen que ver con la visibilización del pensamiento y la aplicación de las rutinas de pensamiento.

- **Estilo:** Es la forma en la que la docente interactúa con los estudiantes.

- **Toma De Decisiones:** Es la forma en la cual la docente va llevando a cabo la clase, la implementación de las rutinas, las variaciones que decide hacer, etc.

- **Organización:** Se refiere al “ambiente” y disposición de la clase y de los estudiantes que favorece o no los objetivos y las actividades propuestas por la docente.

- **Rutinas De Pensamiento:** Son las actividades propuestas por la docente para la visibilización del pensamiento. Las elegidas se encuentran descritas en el marco teórico.

- **Preguntas:** Tiene que ver con la forma en la cual la docente formula preguntas que puedan aportar al proceso de visibilización del pensamiento y comprensión de los estudiantes.

Resultados: Es lo que permite observar que sucede a partir de la implementación de las rutinas de pensamiento.

- ✓ **FLEXIBILIDAD:** Es la capacidad de la docente de ajustarse a las situaciones suscitadas en el salón de clase y a las necesidades de sus estudiantes.
- ✓ **IMPLEMENTACIÓN:** Capacidad de la docente para aplicar y aprovechar las rutinas de pensamiento propuestas.

3. **Teorías y Creencias:** "...conocimiento proposicional", de carácter teórico y práctico que posee la docente, "que mediatizan su acción cotidiana de aula".

- **Comprensión:** La capacidad que tiene la docente de entender su propia comprensión, lo que sucede en el aula y la comprensión de sus estudiantes.
- **Interpretación:** La capacidad que tiene la docente de explicar lo sucedido en la clase, de expresarlo de manera personal y de utilizarlo para planeaciones futuras.
 - ✓ **EXPLICITAR:** La capacidad que tiene la docente para exponer verbalmente lo sucedido en la clase.

4.3.2 Técnicas de recolección de información.

- Registro de videos de una directora de grupo del grado prekinder.
- Reflexiones del diario de campo
- Análisis de la planeación
- Entrevistas

Se utilizó el siguiente instrumento de recolección de la información: a partir de las categorías propuestas, teniendo en cuenta lo que responde la docente de cómo era antes de la intervención y después y lo que se observa en planeación, entrevistas, diario de campo y videos:

| ANTES | | DESPUES | | |
|------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? | CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? | ¿QUÉ PUEDE HABER PRODUCIDO EL CAMBIO? |
| Modelo | | Modelo | | |
| Intención | | Intención | | |
| Estilo | | Estilo | | |
| Toma de Decisiones | | Toma de Decisiones | | |
| Organización | | Organización | | |
| Rutinas de Pensamiento | | Rutinas de Pensamiento | | |
| Preguntas | | Preguntas | | |
| Resultados | | Resultados | | |
| Comprensión | | Comprensión | | |
| Interpretación | | Interpretación | | |

4.4. Presentación y análisis de resultados

Dentro del proceso desarrollado para esta investigación, se tuvo en cuenta la recolección de información a través de videos durante la aplicación de las rutinas, el análisis de las planeaciones de la docente antes, durante y después de la aplicación de las rutinas, entrevistas a la docente y el diario de campo realizado durante la aplicación de las rutinas. Luego de la sistematización de información de acuerdo con las categorías elegidas (Anexo 1), se procede a presentar las evidencias encontradas. Para esto, se realiza un recuento de lo más relevante en cada categoría **antes** y **después** de la aplicación de las rutinas de pensamiento con los niños. Posteriormente se explica **por qué cree la docente que se dieron los cambios** y **por qué cree la investigadora que se produjeron**, a partir de su observación.

4.4.1 Antes de la aplicación de las rutinas

La docente tiene claro que para la elaboración de su **planeación**, que es un formato el cual debe diligenciar, debe tener presente los propósitos que quiere alcanzar con los niños; se rige por el **modelo** constructivista, por cuanto considera que a los niños hay que permitirles ser protagonistas activos en la construcción de su conocimiento. También es consciente que está influenciada por el **modelo** tradicional, ya que fue la manera como fue educada. Aquí puede presentarse una contradicción que es frecuente entre los docentes, esa tensión que existe entre la forma como fueron educados y los conocimientos que reciben en la universidad y que conocen a través de la familiarización con el proyecto educativo institucional.

La principal **intención** de la docente durante la planeación es sensibilizar y familiarizar a los niños con las rutinas de pensamiento. Ella busca que el niño comprenda mejor los diferentes temas tratados. Es consciente que en su diario vivir, le dedica poco o casi nada de tiempo a reflexionar sobre lo que ha vivido en su día a día en el aula. Por lo tanto, podría surgir la pregunta si la intención realmente afecta su planeación, tiene en cuenta el modelo pedagógico que aplica, se traduce en acciones pedagógicas efectivas en el aula y es tomada en cuenta en el momento de evaluar el trabajo de manera consciente. Por estas razones, puede ser difícil la **integración** entre el modelo que dice utilizar, aquel que considera tiene tanta influencia en ella y la intención de cambio que tiene.

Durante el proceso de la **enseñanza interactiva**, la docente considera que esta es mediada por la **toma de decisiones** que se pueden generar en el momento de la clase; es así, como le permite que el desarrollo de las diferentes actividades se realicen de manera más efectiva y fluya con mayor producción de conocimientos nuevos, tanto para los niños como para la

docente. Es así, como pretende tener con anticipación previstas una serie de alternativas de solución a las circunstancias que se le puedan presentar.

Para la docente, su **estilo** es natural, basado en la experiencia; tiene muy en cuenta lo que le han propuesto en la institución donde trabaja y considera necesaria la formación personal y profesional para su práctica pedagógica. La docente **toma decisiones** en el aula teniendo en cuenta lo que es correcto según la situación que se le presenta. Por lo tanto, no tiene previstos con anterioridad planes de contingencia pero indiscutiblemente es **flexible** ante las situaciones del aula y las necesidades de sus estudiantes. La **organización** de las clases para la docente depende de las indicaciones dadas por la institución donde trabaja, y no considera que sea un obstáculo para la aplicación de las rutinas. Es consciente de que el trabajo realizado hasta ahora redundó en **resultados** son poco satisfactorios en cuanto a la visibilización del pensamiento de los estudiantes y avances en la comprensión, las habilidades de pensamiento y los procesos de respuesta requeridos por el colegio.

En la revisión de las **teorías y creencias** de la docente antes de la implementación de las rutinas, es evidente, como ya se mencionó, la gran influencia que tienen en su práctica las **teorías** pedagógicas tradicionales y sus **creencias** sobre su efectividad evidenciada en su propia formación. Esto lo cual corrobora la investigadora al observar algunas prácticas que tienden a alinearse más con un modelo tradicional que con un modelo constructivista. Sin embargo, no hay duda que este último también tiene una influencia significativa pues guía gran parte de las acciones de la docente y es el fundamento sobre el cual está construido el proyecto educativo institucional.

Hay algunos elementos del cuadro de categorías que no aparecen en la revisión hecha por la investigadora de los documentos y testimonios sobre la experiencia previa a la

implementación. En el caso de lo relacionado con la categoría de **enseñanza interactiva**, podría deberse a que ella no ha reflexionado sobre la importancia de las **preguntas** en su práctica y es lógico que no tenga información sobre la **implementación** dado que no se ha realizado la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento. En el caso de las **teorías y creencias**, se considera que la poca reflexión sobre la práctica que caracteriza el quehacer de muchos maestros, y la cual es expresada abiertamente por la docente, hace difícil **explicitar** elementos como la **comprensión e interpretación** dentro del quehacer.

4.4.2 Después de la aplicación de las rutinas

Luego de la aplicación de las rutinas de pensamiento, la docente evidencia una mayor **intencionalidad** para la elaboración de su **planeación**, teniendo en cuenta las necesidades de los niños y buscando el desarrollo y la visibilización de su pensamiento ya que los considera importantes para el proceso que quiere alcanzar con los niños. Esto se evidencia en sus respuestas en la entrevista.

Reafirma su alineación con el **modelo** constructivista, dando mayor importancia a la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en los niños. Lo ve enriquecido con el aporte de las rutinas de pensamiento y considera que es importante continuar aprendiendo sobre su implementación para hacerla cada vez mejor. “Se necesitará del estudio y posterior explicación y aclaración a qué hace referencia, cómo lo definen y cómo se debe observar cada ítem en los niños”. (Decastro, 2012, En Conclusiones). Se evidencia entonces, una mayor **integración** entre su planeación, la intención y el modelo que intenta aplicar.

Al parecer, la docente enriquece su **estilo** “natural” por uno más “estructurado” que no solamente refuerza la intencionalidad que ella ya tenía pero que ahora hace más consciente,

sino que le permite prever lo que puede suceder en el aula para tener planes de contingencia y así **tomar mejores decisiones** en el momento de la **enseñanza interactiva**. Así también, la **flexibilidad** que manifestaba tener antes de la implementación de las rutinas se ve fortalecida, permitiendo la participación más activa de los niños al proponerles actividades y temas más retadores e interesantes para ellos.

Es importante para la docente tener claro el orden a seguir de sus actividades, planeando un tiempo específico para cada una y **la organización** de la clase para optimizar la interacción y el aprendizaje. Se observa que la clase puede ser un poco dispersa y, todavía no siempre se logra la participación de todos los niños, pero indudablemente se advierte “actividad pensante” e interés por parte de la mayoría de los estudiantes.

Al observar progresivamente los videos de las clases en las cuales se implementan las **rutinas de pensamiento** es evidente que la docente progresa en su conocimiento de ellas y en su **implementación** acertada. Ella demuestra una creciente consciencia acerca de la fuerza que adquieren las **preguntas** para visibilizar el pensamiento de los estudiantes y cómo la estructura de las rutinas favorece el desarrollo de las habilidades de pensamiento de manera más sólida que sencillamente lanzar preguntas al azar. “Las preguntas realizadas a los niños son una fuente poderosa para obtener conocimientos previos de ellos”. (Decastro, 2012. En Cuadro “Qué aprendí yo”)⁶

La docente reconoce que en muchas ocasiones ha debido aprovechar mejor las respuestas de los estudiantes para profundizar en la comprensión que desarrollaban. “...siento que

⁶ Algunas citas son tomadas del trabajo de investigación de la docente sobre su propia práctica. Otras provienen de las entrevistas realizadas con esta investigadora.

aún suelo ignorar algunos niños y algunas respuestas o comentarios que ellos expresan”. (Decastro, 2012, En Análisis Diario de Campo, Rutina: Color, Símbolo, Imagen).

A pesar de ver limitaciones naturales que se dan en la **implementación** de una propuesta en el aula, la docente considera que la implementación de la estrategia lleva resultados más satisfactorios en los niños evidenciados en los procesos realizados por ellos.

Después de la implementación de las rutinas, como consecuencia de la documentación y reflexión realizadas durante la misma para efectos de su propia investigación para la Maestría en Pedagogía, la docente es capaz de **explicitar** la influencia que ha tenido en su práctica el tipo de formación que recibió en sus estudios. Piensa que de cierta manera esto la lleva a actuar de una u otra forma, pero luego de la aplicación de las rutinas de pensamiento y observar los cambios producidos por los niños, considera de gran importancia la capacitación que debe realizar constantemente el docente, de manera que le permita realizar procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica más constantes y valida los cambios alcanzados por sus estudiantes durante ésta. Aunque recurra a sus conocimientos previos, encuentra que los resultados de sus niños le permiten también ver las bondades que tienen las innovaciones hechas de manera reflexiva, como es el caso es la visibilización del pensamiento por medio de la implementación sistemática de las rutinas.

Se evidencia la interiorización y apropiación por parte de la docente de nuevas prácticas pedagógicas, como producto de su propia **comprensión** e **interpretación** de las **teorías** y las transformaciones que, gracias a la **reflexión** y la **implementación**, se van dando en sus creencias y en sus prácticas. “Descubrí con la aplicación de las rutinas una nueva forma enseñar y de aprender de manera más efectiva.” (Decastro, 2012, En cuadro “Qué aprendí yo”). De la misma manera, revela cambios en sus creencias al considera que la

comprensión es un proceso activo que realiza el estudiante en la aplicación de lo aprendido y que esto lo lleva a un mayor análisis y reflexión, y lo más importante es la validez que le da a su propio aprendizaje como docente. Es decir, percibe paralelos entre su experiencia de aprendizaje y la que quiere en sus estudiantes. “Comprendí la importancia del proceso metacognitivo que se debe llevar a cabo para hacer visible, interiormente, lo que se piensa y se aprende”. (Decastro, 2012, En cuadro “Qué aprendí yo”).

En ocasiones el desarrollo de la clase se nota disperso, hecho que no afecta la toma de decisiones que se van presentando, puesto que van sufriendo las necesidades presentadas. Para la docente la aplicación de las rutinas de pensamiento como estrategia didáctica, le permitió alcanzar las metas propuestas con sus estudiantes, siendo más intencional la aplicación de preguntas que evidencian la comprensión por parte de los estudiantes.

4.4.3. Causas de los cambios percibidas por la docente

La docente considera que los cambios presentados en su práctica se dan en la medida que pudo corroborar a través de la experiencia de implementación de las rutinas de pensamiento, que al niño hay que permitirle la reflexión y la creación de una autonomía mental y emocional que le permitan desenvolverse efectivamente y con asertividad en la vida.

Hay un cambio muy notorio en la docente y es el aprendizaje sobre la aplicación misma de las rutinas, lo que le permitió valorar los procesos de documentación, reflexión, elaboración de preguntas, valoración de las respuestas y el desarrollo de la comprensión de niños y profesora.

Es importante destacar que la docente es consciente que esta implementación le generó muchas inquietudes, pues siempre sintió que estaba realizando actividades interesantes pero un poco descontextualizadas y que no estaba aprovechando al máximo el potencial de las rutinas para la visibilización del pensamiento de sus estudiantes y las consiguientes modificaciones que les permitirían avances muy significativos en sus comprensiones. De ahí, los cambios que sufrió su misma investigación ya que no logra centrarse propiamente en las evidencias del desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes sino más bien en sus propias comprensiones, aprendizajes y transformaciones como requisito fundamental para lograr los de sus estudiantes.

Aunque lleva muchos años de práctica pedagógica, la docente no se había permitido el espacio ni el tiempo para **reflexionar** constantemente sobre esta práctica, de la misma manera evidenció que en la aplicación de las **nuevas prácticas pedagógicas**, en este caso las rutinas de pensamiento, pudo observar en menor tiempo los cambios de pensamiento de los niños así como la manera explícita en que manifestaban sus ideas y sus puntos de vista. “Descubrí con la aplicación de las rutinas una nueva forma enseñar y de aprender de manera más efectiva” (Decastro, 2012. En: Cuadro “Qué aprendí yo”).

Es evidente que en un principio para la docente hubo muchos inconvenientes al no haber estudiado exhaustivamente cómo debía ser la aplicación de las rutinas, y por esta razón fue necesario realizar varias pruebas piloto para que tomara mayor experiencia en el tema.

Para la docente fueron muy importantes los cambios positivos vividos por los niños, puesto que al disfrutar de una dinámica diferente en cada actividad, pudieron participar de manera más activa, y sus pensamientos se empezaron a visibilizar en forma verbal, gráfica y escrita. “Los niños adoptan las rutinas de pensamiento muy rápidamente y con mucha

naturalidad.” (Decastro, 2012. En: Cuadro “Qué aprendí yo”). La docente comprendió la manera como son capaces los niños de asimilar y acomodar la información recibida teniendo la posibilidad de transferirla a diferentes espacios en los que se desenvuelvan.

Para la docente la implementación de las rutinas y la reflexión sobre la misma le permitió poder **planear** sus clases de manera más relajada y espontánea, teniendo en cuenta más las necesidades e intereses de los niños y no solo los requerimientos de la institución. Considera que el ambiente de la clase se ve rodeado por un clima de conocimiento, enriquecido por pensamientos, criterios, reflexión y respeto entre todos. Ella ve que esto no impide cumplir un horario, tener claras las metas que quiere alcanzar con sus estudiantes y tomar decisiones según las necesidades que se le presentan con mayor flexibilidad y autonomía.

También favoreció su propuesta en la **enseñanza interactiva**, puesto que enriqueció su estilo de enseñanza para que las clases evolucionaran de manera que se tuvieran en cuenta los aportes de todos.

4.4.3. Causas de los cambios percibidas por la investigadora

La investigadora concuerda con la docente en que el mayor cambio producido fue la apropiación elaborada por la profesora a través del conocimiento que obtuvo sobre la aplicación de las rutinas de pensamiento. Es evidente que en el momento en que la docente observa los cambios positivos en ella, en sus estudiantes, en la organización, **planificación** y **realización de sus clases**, inicia procesos **reflexivos** con mayor conciencia que le hicieron ver los cambios positivos de la aplicación de las rutinas de pensamiento. Este hallazgo indudablemente cambia un poco el rumbo original de la investigación en tanto no

la enfoca tanto en la visibilización del pensamiento de los estudiantes sino mucho más en la de la misma docente lo cual valida lo propuesto por Marzano, citado por Valenzuela en el marco teórico en cuanto a la importancia del aprendizaje y la profundización del docente. La participación de los niños y el desenvolvimiento de la profesora en el aula permitieron un cambio significativo en el desarrollo de las clases. Los niños se apropiaron con mayor facilidad de los nuevos conceptos vistos y recuerdan las nociones vistas en las actividades anteriores; lo que permite evidenciar que su comprensión cambió satisfactoriamente; se puede observar en los videos. “Las rutinas de pensamiento tienen la eficacia de permitir que los niños aprendan formas de vivir y actuar ante diversas situaciones”. (De Castro, 2012. En: Cuadro “Qué aprendí yo”).

La investigadora considera que el **estilo** de la docente estaba regido por su experiencia y formación (personal y profesional), pero la **interacción** con los niños a través de las rutinas de pensamiento le permitió explorar nuevas formas de trabajo. De la misma manera, se puede observar que una subcategoría que no sufrió un cambio, es en la **Toma de Decisiones**, puesto que la docente en clase continuamente realiza cambios según las necesidades que se presentan y fácilmente se podría dispersar la clase o perder de vista la meta. La investigadora considera que el cambio está en la aplicación de las rutinas, pero la organización de la enseñanza interactiva no sufrió cambio significativo.

En definitiva, el mayor aprendizaje fue para la profesora. Aprendió, entre otras cosas, el valor de la reflexión y que las rutinas le permiten ir más allá, hacia una mejor comprensión del pensamiento de sus estudiantes, pero ella considera que falta utilizarlas mejor para obtener mejores resultados y obviamente, como no se hizo, hay que documentar y sistematizar los aprendizajes de los estudiantes.

Otro aprendizaje es el valor de la reflexión, es decir cómo la implementación de las rutinas lleva a la docente a reflexionar y, por ende, a transformar ciertas creencias y prácticas.

5. CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado a los instrumentos en la recolección de la información, se puede concluir sobre los cambios presentados en la práctica docente, en la implementación de las rutinas de pensamiento:

1. La práctica pedagógica sufre transformaciones en la medida en que el docente es consciente que hay dificultades o limitaciones en el aula y a través de la reflexión constante busca corregir y modificar su práctica.
2. La reflexión constante y a conciencia por parte del maestro le permite buscar nuevas alternativas y propuestas para ser llevadas al aula.
3. La implementación de las rutinas de pensamiento es una manera efectiva de contribuir a la reflexión del docente y a las consiguientes transformaciones en su práctica.
4. Las rutinas de pensamiento pueden ser estrategias efectivas para la visibilización del pensamiento de los estudiantes y, por lo tanto, para el desarrollo de comprensiones profundas siempre y cuando se utilicen de manera sistemática, intencionada y reflexiva y sean acompañadas por documentación y análisis apropiados, ojalá de manera colaborativa.
5. La práctica del docente no puede estar determinada única y exclusivamente por las directrices de la institución.
6. El docente debe ser actor principal para la producción de nuevos conocimientos propios y de sus estudiantes.
7. El conocimiento, implementación y apropiación de nuevas prácticas pedagógicas, permitirán que el docente actúe en la enseñanza interactiva con mayor criterio en la toma de decisiones y planeación de sus clases.

8. En la medida que el docente tenga claras las metas para sus estudiantes, le permitirá organizar y planear sus clases con mayor dedicación y empeño.
9. Las creencias y teorías con las que llega el docente al aula, determinan en gran medida su actuar, pero no son impedimento para una buena práctica, así como tampoco determinan un fracaso en ésta.

6. RECOMENDACIONES

A partir del trabajo realizado, la investigadora presenta algunas recomendaciones que permitan enriquecer el actuar de instituciones, maestros e incluso la Maestría en Pedagogía.

6.1 Para la docente:

1. Continuar el estudio y la implementación de las rutinas de pensamiento dentro de un marco centrado en la comprensión.
2. Así como la reflexión sobre los resultados de sus estudiantes y su propio aprendizaje. La incorporación de ciclos de reflexión y acción en su práctica seguramente contribuirán al desarrollo de las habilidades propuestas en esta investigación que enriquecerán enormemente su práctica.
3. Con los resultados evidenciados en esta investigación y la suya propia, evolucionar en la documentación de los avances en el pensamiento de los estudiantes para dar mejor cuenta de ellos y poderlos correlacionar cada vez más con las metas propuestas por la institución.
4. Compartir los hallazgos e inquietudes con otros miembros de la institución buscando tener un impacto significativo en el aprendizaje y la formación de los estudiantes mediante la creación de comunidades reales de aprendizaje y práctica.

6.2 Para la institución:

Por las razones expuestas a lo largo de este trabajo, la investigadora considera que para la institución puede ser muy útil promover la implementación de las rutinas de pensamiento dentro de un marco general centrado en la comprensión, es decir, no como actividades

complementarias, sueltas, sin unos grandes propósitos previamente definidos.

Adicionalmente considera que pueden ser útiles las siguientes recomendaciones:

1. Fomentar la participación activa y directa por parte de las docentes, sobre el ámbito académico de la institución, que les permita orientar los procesos llevados en y fuera del aula.
2. Elaborar instrumentos de planeación, recolección de documentación y reflexión, que permita a las docentes generar procesos más estructurados y de esta manera analizar constantemente su práctica pedagógica.
3. Es necesario que en la planeación las maestras tengan claro lo que van a realizar en el aula antes de su aplicación, para realizarlo con mayor asertividad, de manera que se garantice, en la medida de lo posible, el cumplimiento de las metas propuestas para con los niños.
4. Promover espacios de reflexión individuales y colectivos, donde a partir de la interacción con los otros, las docentes tengan la oportunidad de valorar y rediseñar su práctica pedagógica.
5. Estudio constante de nuevas prácticas y, una vez decidida su implementación, garantizar su profundización para una implementación acertada. Esto sin desconocer el carácter de descubrimiento, espontaneidad y asombro que han de conservar tanto maestros como estudiantes en su aprendizaje continuo.

6.3. Para la Maestría en Pedagogía:

1. Implementar en los espacios de los Seminarios, estudios sobre nuevas prácticas pedagógicas que garanticen la contextualización para todos los niveles en los que trabajan los participantes (Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, Universitaria).
2. Generar investigaciones sobre los procesos de aprendizajes y conocimientos de los profesores, especialmente para nuestro país, lo que permitiría encontrar nuevas herramientas para los procesos que se dan al interior en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 1 del libro “How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition (2000)” Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Edición Expandida. Publicado por la Editorial de la Academia nacional de Ciencias de Estados Unidos. <http://www.nap.edu/books/0309070368/html/>. Traducción del Inglés por Tito Nelson Oviedo A.

Cotrina, Carlos Aburto. (2008). Pensamiento Crítico: Aprender a pensar. Los orígenes del pensamiento crítico, su situación actual en el mundo y ventajas que ofrece. Revista El Educador. Año 4 No. 16. Grupo Editorial Norma. Noviembre. 4 – 5.

Dewey, John. (1989). Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paídos. Buenos Aires.

Gómez Monsalve, Jazmín. Salamanca Nuván, Laura. (2008). Desarrollo del Pensamiento Crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 – 6 años (Tesis Pregrado, Universidad de la sabana). Chía. Cundinamarca.

Hernández Sampieri, Roberto. (1997). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México.

Johnson, Andrew P. (2003). El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina. Editorial Troquel S.A. Argentina.

Latapí Sarre, Pablo. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?. SEP. México.

Loscertales Abril, Felicidad. (1987). La Otra Forma de Ser Profesor. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Manual de educación para la ciudadanía activa Vol. I Orientaciones teóricas y metodológicas pág. 82-95.

Marciales Vivas, Gloria Patricia., Santiuste Bermejo, Víctor. (2005). Pensamiento Crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Madrid

MEN. (2009) Desarrollo Infantil y Competencias para la Primera Infancia. Bogotá.

Mentejusta, Julia. (2005). La miniguía hacia el Pensamiento Crítico para los niños. Second Edition.

Perafán Echeverry, Gerardo. (1990). La Epistemología del Profesor sobre su propio conocimiento personal. Buenos Aires. Universidad Pedagógica Nacional.

Perkins, David. Manual de Educación para la ciudadanía activa. Orientaciones Teóricas y Metodológicas. Vol. I. (2000). Disponible en <http://aplicaciones02.fod.ac.cr/educacionciudadana/sites/default/files/8%20Cap%206.pdf>

Perkins, David. (2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento?

Pintor García, Manuel. Vizcarro Guarch, Carmen. (2005). Cómo aprenden los profesores. Revista Complutense en Educación. Volumen 16. No. 2.

Richart, Ron. (2002). Cómo fomentar el Compromiso, Revelar la Comprensión y Promover Independencia en todos los Aprendices. San Francisco, Jossey-Bass.

Rubinstein, S. L. (1958). El Pensamiento y los caminos de su investigación. U.R.S.S.

Saúl, Ana María., Freire, Paulo. (2002). La Formación de Educadores: Múltiples Miradas. México, DF. Siglo Veintiuno Editores.

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá.

Valenzuela, Jorge. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. Revista Iberoamericana de Educación. Bélgica.

ANEXO 1. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
ENTREVISTAS – VIDEOS – PLANEACIÓN – DIARIO DE CAMPO

| ANTES | | DESPUES | | |
|---|--|--|--|--|
| CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? (la investigadora) | CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? (la investigadora) | ¿QUÉ PUEDE HABER PRODUCIDO EL CAMBIO? (qué dice la docente, qué ve la investigadora) |
| Al momento de realizar la PLANEACIÓN tiene presente los propósitos que quiere alcanzar con los niños. La Planeación es un formato que debe diligenciar. | “esta propuesta inicial tenía como objetivo sensibilizar y familiarizar a los niños con las rutinas de pensamiento” | La PLANEACIÓN se realiza con una intencionalidad más clara, tiene presente las necesidades de los niños y el desarrollo del pensamiento. | “Hoy en día puedo planear mis clases de manera más relajada y espontánea, teniendo en cuenta más a mis alumnos que al cumplimiento formal de algunos requerimientos institucionales”. | “En este momento he cambiado algunas concepciones que había adquirido en mi experiencia profesional, hoy pienso que al niño hay que inducirlo a reflexionar, a pensar y a crear una autonomía mental y emocional que le permita desenvolverse efectivamente y con asertividad en la vida. Este es mi camino a recorrer y por ende mi modelo a aplicar en mis clases actuales.” La reflexión constante de su trabajo en el aula le permite pensar sus planeaciones con mayor intencionalidad. |
| Modelo Constructivista, influenciada por el modelo tradicional. | “El modelo con el que me sentía más cómoda era con el modelo constructivista, siempre he pensado que el alumno debe ser el centro del proceso educativo y que el conocimiento que adquiere debía ser generado por él mismo, a partir de sus necesidades y motivaciones; debo añadir sinceramente, que me siento un tanto impregnada por algunos constructos del modelo tradicional con el que fui educada, siempre sentí mucha influencia por lo que viví en esta época de mi vida.” | Modelo que continua siendo constructivista pero permite la reflexión y el pensamiento crítico en los niños | “hoy pienso que al niño hay que inducirlo a reflexionar, a pensar y a crear una autonomía mental y emocional que le permita desenvolverse efectivamente y con asertividad en la vida. Este es mi camino a recorrer y por ende mi modelo a aplicar en mis clases actuales”. | “Aplicar las rutinas de pensamiento en mis clases me representó una renovación positiva y próspera tanto para los niños, como para mí.” La investigadora considera que la docente al haber reflexionado constantemente sobre su práctica pedagógica, ve la importancia de hacer este ejercicio con los niños. El maestro aplica un modelo que también es modelo. |
| Intención de sensibilizar y familiarizar a los niños con las rutinas de | “En un primer intento de planear la aplicación de las rutinas de pensamiento en mi | Intención más clara por los resultados obtenidos en los niños | “En un principio me sentía inexperta y hasta insegura al momento de la | “Siento que los niños acogieron de manera espontánea y natural este nuevo espacio en la clase y cada uno y a su ritmo, entendía la dinámica y el modus operandi de cada rutina. Los niños |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| pensamiento | clase, a mi cabeza llegaron varios propósitos que quería alcanzar con los niños, incluso conmigo misma” | | aplicación de las rutinas de pensamiento, pero ya después de varias veces hecho el ejercicio me fui sintiendo más desenvuelta en el aula” | participaban, opinaban, expresaban verbal, gráfica y por escrito su manera de conocer y pensar el mundo.” La investigadora considera que es importante que la docente tenga claro lo que va a realizar en el aula antes de su aplicación para realizarla con mayor tranquilidad, lo que le permitió actuar de una manera más natural y los niños respondieron con mayor tranquilidad y participación. |
| TEORÍAS Y CREENCIAS demuestran la forma cómo influyen en la práctica docente, la manera como fue educada y la influencia que tuvo en ella. | “me siento un tanto impregnada por algunos constructos del modelo tradicional con el que fui educada, siempre sentí mucha influencia por lo que viví en esta época de mi vida” | NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, por cuanto piensa en el desarrollo de los niños | “hoy pienso que al niño hay que inducirlo a reflexionar, a pensar y a crear una autonomía mental y emocional que le permita desenvolverse efectivamente y con asertividad en la vida” | “Es un proceso activo en el cual una persona es capaz de asimilar y acomodar la información recibida teniendo la posibilidad de transferirla a diferentes espacios en los que se desenvuelva” La docente valida los cambios presentados por los niños en las diferentes actividades. La docente realiza con mayor intencionalidad la aplicación de las nuevas teorías, se ha apropiado de éstas y las puede desarrollar en el aula |
| Comprensión igual a Entender. | “Para mí la comprensión no va más allá de un término que tiene similitud a entender, y así mismo lo ajusto en mi vocabulario” | La Comprensión es un proceso activo que realiza el estudiante en la aplicación de lo aprendido. | “Hoy en día la comprensión es un término que tengo claro, la comprensión requiere de muchos más procesos mentales que implican la aplicación de lo aprendido en un contexto u en otro” | “Las rutinas de pensamiento son una herramienta efectiva y apropiada para desarrollar comprensiones en los alumnos, se indaga conocimiento, se hace una aproximación al tema a tratar y por último se logra visibilizar si existe conocimiento nuevo y apropiado.” La participación de los niños, el desenvolvimiento de la profesora en el aula permitió un cambio significativo en el desarrollo de las clases. Los niños se apropian con mayor facilidad de los nuevos conceptos vistos y recuerdan las nociones vistas en las actividades anteriores; lo que permite evidenciar que su comprensión cambió satisfactoriamente. |
| Interpretación poco espacio para la reflexión sobre lo sucedido en el aula. | “Las clases que desarrollo se limitan a seguir un formato estricto e inamovible, y se hace un barrido intelectual muy escueto; la retroalimentación que se hace es casi nula, debido al tiempo de | Se da una Interpretación de mayor análisis y reflexión. | “Considero que en este momento el proceso educativo que llevo a cabo en el aula es un ambiente más espontáneo, se desarrollan habilidades de pensamiento en los | “Hoy en día puedo planear mis clases de manera más relajada y espontánea, teniendo en cuenta más a mis alumnos que al cumplimiento formal de algunos requerimientos institucionales, el desarrollo de éstas están más enriquecidas por un ambiente en el que se respira conocimiento, pensamiento, criterios, reflexión y respeto entre todos.” |

| | | | | |
|--|----------------|--|---|--|
| | la actividad.” | | niños y en mí; me resulta interesante el momento de la reflexión en el que hago un retroceso de mis clases y en el que logro detectar errores, aciertos, limitaciones, frustraciones, satisfacciones, etc.“ | La docente se ha vuelto más reflexiva, al tener espacios para retroalimentar su trabajo, lo que le permite identificar las habilidades de desarrollo en los niños y lo aplica en sus planeaciones futuras. La práctica en la aplicación de las rutinas le permite a la docente ser más consciente de la producción realizada por los niños y los deja participar con mayor intensidad. |
|--|----------------|--|---|--|

VIDEOS – DIARIO DE CAMPO - ENTREVISTA (ENSEÑANZA INTERACTIVA)

| ANTES | | DESPUES | | |
|--|---|---|---|---|
| CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? (la investigadora) | CATEGORIA O HABILIDAD | ¿POR QUÉ LO DICE? (la investigadora) | ¿QUÉ PUEDE HABER PRODUCIDO EL CAMBIO? (qué dice la docente, qué ve la investigadora) |
| ENSEÑANZA INTERACTIVA está mediada por los cambios que se pueden producir en el momento de la clase y permite que ésta fluya de la mejor manera posible. | “guiado por el conocimiento y la experiencia que he ganado en mis años de trabajo” | ENSEÑANZA INTERACTIVA donde la docente muestra un interés porque se lleve a cabo una interacción más participativa, pero en ocasiones los niños se dispersan y se nota desorden en el desarrollo de ésta. | “Me parece de suma importancia que ellos conozcan mi manera de actuar en al aula incluso que conozcan cómo es mi comportamiento para abordar las situaciones en diferentes contextos” La profesora optó por permitir mayor participación de los niños, aunque en ocasiones se le saliera el rumbo de la clase de las manos, por que debido a sus edades, ellos aprovechaban para distraerse en otros aspectos. | La docente notó que los niños actúan de manera espontánea y natural, al permitirles que sus aportes fueran tenidos en cuenta, lo que permitió la evolución de las clases de manera diferente. La participación de los niños es más amena y espontánea, pero no garantiza que esta interacción permita evidenciar los avances de los niños. |
| La docente se rige por un ESTILO basado en su experiencia. También es | “Siento que el estilo que sigo en el momento en el que realizo mi trabajo docente es un estilo natural, guiado por el conocimiento y la | Su ESTILO ha cambiado siendo más flexible, utilizando nuevo vocabulario y | La docente fue cambiando su estilo frente a los niños, utilizando mayor recurso de materiales y vocabulario, al ser | “Este nuevo espacio en el desarrollo de las clases nos ha permitido a los niños y a mi adquirir un estilo propio de llevar a cabo una clase, independientemente del aula especializada en la que nos encontremos” |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>muy importante para ella registrarse por lo que le han propuesto en la institución donde trabaja, siendo necesaria la formación personal y profesional.</p> | <p>experiencia que he ganado en mis años de trabajo.”</p> | <p>desarrollando temas que antes no se atrevía a realizar.</p> | <p>temas que a ella le atraían, le permitió que se desarrollara con mayor seguridad.</p> | <p>La investigadora considera que el estilo de la docente estaba regido por su experiencia y formación (personal y profesional), pero la interacción con los niños le permitió mejorarlo en el trabajo con las rutinas de pensamiento.</p> |
| <p>TOMA DE DECISIONES basadas en lo que es correcto según la situación</p> | <p>“Para todo docente este es un procedimiento que debe estar muy bien desarrollado puesto que permite de manera efectiva cambiar el rumbo de una clase como consecuencia de cualquier situación presentada. “</p> | <p>TOMA DE DECISIONES según las necesidades que se vayan presentando en el aula.</p> | <p>“Siempre he pensado que la toma de decisiones hace parte intrínseca de la profesión de docente. El docente es un profesional que debe percibir y entender las situaciones que se presentan en su contexto y decidiendo qué pasos seguir ante cada situación teniendo la certeza que la decisión tomada favorecerá notoriamente su actuación en el aula”.</p> | <p>Tener claridad en la meta, hacia dónde va, le permite a la docente tomar decisiones según las necesidades con mayor flexibilidad.</p> <p>La investigadora considera que la docente continua tomando decisiones en el momento que se presentan las necesidades y que muy difícilmente se puede ver el control y la meta hacia dónde va.</p> |
| <p>ORGANIZACIÓN según las indicaciones dadas por la institución</p> | <p>Para la docente es importante la organización dada por la institución, pues le da según el horario el tiempo de cada actividad y teniendo en cuenta la edad de los niños. Considera relevante el espacio físico, pues está diseñado para favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños. Sigue un esquema del desarrollo de la actividad:</p> | <p>ORGANIZACIÓN basada en alcanzar las metas propuestas</p> | <p>La organización está dada por la meta a conseguir: desarrollo de habilidades y visibilización del pensamiento. Para esta organización tiene en cuenta la planeación, sigue el horario siendo importante, actividades significativas, la aplicación de las rutinas.</p> | <p>Para la docente la organización sigue dependiendo de un horario, solo que ahora busca la visibilización del pensamiento, puesto que esto le permite ver los logros alcanzados por los niños.</p> <p>La investigadora considera que el cambio está en la aplicación de las rutinas, pero la organización de la enseñanza interactiva no sufrió cambio significativo. (Esto se puede observar en los videos).</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | motivación, desarrollo y dinámica de cierre que sirve como evaluación o valoración de lo aprendido. | | | |
| RUTINAS DE PENSAMIENTO Igual a Actividades | La docente considera que son actividades propiamente dichas. Es necesario conocer sobre éstas para su aplicación. | RUTINAS DE PENSAMIENTO O estrategia didáctica | Herramienta necesaria para la producción de conocimiento y permite la visibilización del pensamiento en los niños. | El conocer sobre las Rutinas y aplicarlas le ha permitido tener mayor claridad de éstas. Conocimiento por parte de la docente. |
| PREGUNTAS No necesarias | Preguntas sin intención; se realizan pocas preguntas. | PREGUNTAS que buscan hacer visible el pensamiento de los niños | Ha desarrollado un banco de preguntas con las cuales los niños se han familiarizado. Para su reflexión le permiten determinar si hay pensamiento visible. | La interiorización y la comprensión por parte de la docente sobre las rutinas de pensamiento. Para la docente es fundamental el proceso de documentación y reflexión que le ha permitido valorar el poder de las preguntas para evidenciar y desarrollar la comprensión. La docente al observar los videos, se cuestiona sobre las preguntas que le realiza a los niños, donde no les permitía visibilizar su pensamiento, pues los guiaba a respuestas cerradas. |
| RESULTADOS Poco satisfactorios | La docente manifiesta que sus clases producen cansancio y desmotivación en los niños. Se siente frustrada e impotente ante esta situación. | RESULTADOS satisfactorios | Los niños comprendieron la dinámica y de este modo su participación aumentó. | La docente manifiesta que los cambios producidos en el desarrollo de sus clases permitieron que los resultados de éstas cambiaran positivamente, especialmente desde la aplicación de las rutinas. Al ver los cambios en los niños, la docente considera que sus clases son menos aburridas. La comprensión dada por los niños permitió que participaran de manera más activa. Los resultados vistos en los videos le permitieron a la docente las bondades de transformar su práctica mediante el uso de las rutinas. |

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LA DOCENTE ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LAS RUTINAS

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORIAS | QUÉ PENSABA ANTES | DESPUÉS DE APLICADA LA RUTINA |
|------------------------|----------------------|--|---|
| PLANEACIÓN | Modelo | El modelo con el que me sentía más cómoda era con el modelo constructivista, siempre he pensado que el alumno debe ser el centro del proceso educativo y que el conocimiento que adquiere debía ser generado por él mismo, a partir de sus necesidades y motivaciones; debo añadir sinceramente, que me siento un tanto impregnada por algunos constructos del modelo tradicional con el que fui educada, siempre sentí mucha influencia por lo que viví en esta época de mi vida. | En este momento he cambiado algunas concepciones que había adquirido en mi experiencia profesional, hoy pienso que al niño hay que inducirlo a reflexionar, a pensar y a crear una autonomía mental y emocional que le permita desenvolverse efectivamente y con asertividad en la vida. Este es mi camino a recorrer y por ende mi modelo a aplicar en mis clases actuales, apunta a desarrollar habilidades de pensamiento en los niños que lo formen dentro de un ambiente reflexivo y crítico. |
| | Intención | En un primer intento de planear la aplicación de las rutinas de pensamiento en mi clase, a mi cabeza llegaron varios propósitos que quería alcanzar con los niños, incluso conmigo misma; esta propuesta inicial tenía como objetivo sensibilizar y familiarizar a los niños con las rutinas de pensamiento específicamente con las tres escogidas en el marco de la investigación que estoy llevando a cabo; por otra parte quería observar qué concepciones y conocimientos traían los niños con referencia a los temas propuestos. Quería igualmente visibilizar la manera como los niños pensaban con respecto al tema que estábamos abordando. Para terminar hago referencia a la intención que concebí para conmigo, ésta era aplicar y ejercitarme en la aplicación de esta nueva estrategia para recrear y enriquecer mi actuación en el aula. | Aplicar las rutinas de pensamiento en mis clases me representó una renovación positiva y próspera tanto para los niños, como para mí. En un principio me sentía inexperta y hasta insegura al momento de la aplicación de las rutinas de pensamiento, pero ya después de varias veces hecho el ejercicio me fui sintiendo más desenvuelta en el aula. Siento que los niños acogieron de manera espontánea y natural este nuevo espacio en la clase y cada uno y a su ritmo, entendía la dinámica y el modus operandi de cada rutina. Los niños participaban, opinaban, expresaban verbal, gráfica y por escrito su manera de conocer y pensar el mundo. |
| INTERACCIÓN EN EL AULA | Estilo | Siento que el estilo que sigo en el momento en el que realizo mi trabajo docente es un estilo natural, guiado por el | Este nuevo espacio en el desarrollo de las clases nos ha permitido a los niños y a mi adquirir un estilo propio de llevar a cabo una clase, |

| | | | |
|--|--------------------|---|--|
| | | <p>conocimiento y la experiencia que he ganado en mis años de trabajo. Cabe aclarar que desde que trabajo en esta institución, tengo un derrotero bien definido en tanto que en el Preescolar, es muy importante que el perfil del docente sea seguido fielmente y que el trabajo que se planea con los niños debe complementarse con un trabajo de formación personal, espiritual y moral muy bien hecho, esto en un principio puede sonar muy romántico pero es lo que finalmente guía nuestra actuación profesional. Siempre he pensado que el alumno es el eje central del proceso educativo en cuanto que él es el iniciador de este proceso y por tanto como tal, lo siento y lo asumo.</p> | <p>independientemente del aula especializada en la que nos encontremos. Me parece de suma importancia que ellos conozcan mi manera de actuar en al aula incluso que conozcan cómo es mi comportamiento para abordar las situaciones en diferentes contextos. Por otra parte, el aplicar cada rutina me ha permitido adquirir un vocabulario nuevo, pensar de manera más amplia y flexible, me ha incentivado a lanzarme a desarrollar nuevos temas consiguiendo evolucionar en muchos aspectos de mi vida profesional y personal, lo que ha redundado positivamente en mi estilo de hacer pedagogía.</p> |
| | Toma de decisiones | <p>Para todo docente este es un procedimiento que debe estar muy bien desarrollado puesto que permite de manera efectiva cambiar el rumbo de una clase como consecuencia de cualquier situación presentada. Hay unos cuantos momentos en los que se toma la decisión de cambiar algunos aspectos planeados que en un principio se piensa que se puede realizar y que sean significativos para los niños, sin duda alguna, cuando se está en clase ocurren hechos que el docente debe percibir inmediatamente para tomar decisiones muy rápidamente y que ni siquiera los niños se percaten que hubo un cambio en la planeación inicial. Esto requiere que se ejercite y que se planifiquen varias opciones desde el principio de la planeación.</p> | <p>Siempre he pensado que la toma de decisiones hace parte intrínseca de la profesión de docente. El docente es un profesional que debe percibir y entender las situaciones que se presentan en su contexto y decidiendo qué pasos seguir ante cada situación teniendo la certeza que la decisión tomada favorecerá notoriamente su actuación en el aula; la decisión que tomé de aplicar las rutinas de pensamiento con mis alumnos me tiene gratamente satisfecha en cuanto que ellos están más participativos, desarrollando un vocabulario más amplio y como si fuera poco día a día desarrollan habilidades de pensamiento que favorecerá indudablemente su desempeño académico y personal.</p> |
| | Organización | <p>En el Preescolar existe para cada grado un horario de rotación que está coordinado para que cada uno pueda desarrollar su actividad en las diferentes aulas especializadas; el tiempo de duración de la actividad depende del grado, es</p> | <p>En este momento la organización de una clase se lleva a cabo con una meta específica, que guía la puesta en escena: el desarrollo de las habilidades de pensamiento y hacer visible ese pensamiento. La organización se inicia con la planificación de las clases guiándome</p> |

| | | | |
|--|-------------------------|---|---|
| | | <p>decir de la edad de los niños.</p> <p>El espacio físico está estratégicamente diseñado y adecuado para favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral de los alumnos.</p> <p>Lo que más frecuentemente sucede es que, se inicia con una motivación que introduce a los niños al tema, luego desarrollo la parte central y por último culmino la clase con una dinámica que sirve muchas veces como evaluación o prueba de lo aprendido.</p> | <p>por el horario que tengo asignado a mi grado, siempre tengo presente que debo, con cada actividad desarrollar las habilidades de pensamiento en mis niños, independientemente del tema a tratar, claro está éste debe ser significativo para los niños y para mí.</p> <p>Igualmente me dedico a organizar las clases introduciendo las rutinas de pensamiento puesto que este es el momento donde puedo visibilizar ampliamente lo que piensan los niños.</p> |
| | Rutinas de Pensamiento | <p>Pienso que las rutinas de pensamiento son actividades que se deben desarrollar durante los 45 min como se establece en el horario, y que tienen como objetivo principal organizar las clases y desarrollar en los niños habilidades de pensamiento. Me he iniciado en la búsqueda de los orígenes de esta particular manera de visibilizar el pensamiento de los niños y de documentarme acerca del tema, para encontrar una muy oportuna de conocer y familiarizarse con el tema en cuestión.</p> | <p>Hoy en día y después de aplicar las rutinas he comprendido la manera de aplicar éstas, he entendido que es una herramienta facilitadora y muy significativa para el desarrollo del pensamiento de los niños, y además que me permite visibilizar en ellos saberes previos y procesos cognitivos, en lo que respecta a los niños, y para mi clase me ha permitido una mejor organización de éstas. Por medio de las rutinas de pensamiento hago que los niños reflexionen y generen conocimiento a partir de lo que han vivido, estas rutinas ya hacen parte del día a día de los niños, y ya se han acostumbrado a pensar.</p> |
| | Preguntas | <p>Las preguntas que realizo a mis alumnos las hago, en algunos momentos, de manera vaga y con la intención única de escuchar una respuesta. Es más ahora puedo retroceder y permitirme pensar que son muy pocas las preguntas que realizo a ellos, puesto que no tengo clara la intención y el objetivo de esta valiosa herramienta educativa.</p> | <p>Hoy en día puedo decir con gran satisfacción que he desarrollado un banco de preguntas, ofrecido en las diferentes rutinas, a los que mis alumnos ya se han acostumbrado escuchar y que he interiorizado y comprendido, en la medida en que desarrollo habilidades del pensamiento en los niños pero que además me permite visibilizar el pensamiento en ellos con respecto a muchos y variados temas.</p> <p>Las preguntas de reflexión docente que nos permite determinar si existe o hay un pensamiento visible.</p> |
| | Resultados de los niños | <p>Las clases que llevo a cabo se desarrollan muy naturalmente, regidas y orientadas por una planeación anterior, en las que sin duda hay momentos de</p> | <p>El entusiasmo y la satisfacción se empezaron a notar entre todos en el momento en que empezaron las variaciones en el desarrollo de las clases. Se dio la situación coyuntural</p> |

| | | | |
|---------------------|----------------|---|---|
| | | <p>satisfacciones, desesperanza, sentimientos de frustración, etc. pero que por lo que creo que eso hace parte del proceso educativo y formativo, tanto para los niños, para conmigo.</p> <p>Los niños en varias ocasiones manifiestan aburrimiento y cansancio ante las clases y la motivación que yo les ofrezco parece que no es suficiente. Hay momentos en los que siento frustración e impotencia ante aquella situación.</p> | <p>de poder aplicar las rutinas en mis clases para visibilizar pensamientos en ellos, pero que además me permitiera evitar el aburrimiento en las clases.</p> <p>Se dieron muy buenos y agradables resultados en esta primera etapa de aplicación, los niños rápidamente entendieron y comprendieron la dinámica y se les observaba muy motivados a partir de la participación en cada una de las etapas de la clase, principalmente en el momento de la rutina de pensamiento.</p> <p>En este momento los niños siguen requiriendo de la implementación de por lo menos dos momentos en los que se aplique una rutina de pensamiento.</p> |
| TEORÍAS Y CREENCIAS | Comprensión | <p>Para mí la comprensión no va más allá de un término que tiene similitud a entender, y así mismo lo ajusto en mi vocabulario.</p> | <p>Hoy en día la comprensión es un término que tengo claro, la comprensión requiere de muchos más procesos mentales que implican la aplicación de lo aprendido en un contexto u en otro. Es un proceso activo en el cual una persona es capaz de asimilar y acomodar la información recibida teniendo la posibilidad de transferirla a diferentes espacios en los que se desenvuelva.</p> <p>Las rutinas de pensamiento son una herramienta efectiva y apropiada para desarrollar comprensiones en los alumnos, se indaga conocimiento, se hace una aproximación al tema a tratar y por último se logra visibilizar si existe conocimiento nuevo y apropiado.</p> |
| | Interpretación | <p>Las clases que desarrollo se limitan a seguir un formato estricto e inamovible, y se hace un barrido intelectual muy escueto; la retroalimentación que se hace es casi nula, debido al tiempo de la actividad.</p> | <p>Considero que en este momento el proceso educativo que llevo a cabo en el aula es un ambiente más espontáneo, se desarrollan habilidades de pensamiento en los niños y en mí; me resulta interesante el momento de la reflexión en el que hago un retroceso de mis clases y en el que logro detectar errores, aciertos, limitaciones, frustraciones, satisfacciones, etc.</p> <p>Hoy en día puedo planear mis clases de manera más relajada y espontánea, teniendo en cuenta más a mis alumnos que al cumplimiento formal de algunos requerimientos institucionales, el desarrollo de éstas</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | están más enriquecidas por un ambiente en el que se respira conocimiento, pensamiento, criterios, reflexión y respeto entre todos. |
|--|--|--|--|