autor : Nicoletta Tomas
título : Amantes de Puerto Rico
año : 2020

Análisis de la práctica de enseñanza de una profesora de preescolar de la localidad séptima de Bosa

Volumen 7 N.º 52
enero - junio de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 51-58

Analysis of the Teaching Practice of a Preschool Teacher from the Seventh Locality of Bosa

Análise da prática de ensino de uma professora de pré-escolar da localidade sétima de Bosa

Nancy Milena Varela-Lara*

Fecha de recepción: 07-02-2021
Fecha de aprobación: 07-12-2021

CÓMO CITAR

Varela-Lara, N. (2022). Análisis de la práctica de enseñanza de una profesora de preescolar de la localidad séptima de Bosa. *Nodos y Nudos* 7(52). https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13376

* **Licenciada en educación preescolar de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, CIDE. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Docente de planta de la Secretaría de Educación Distrital. nmvarela@educacionbogota.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4935-3128**

Volumen 7 N.º 52
enero - junio de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 51-58

RESUMEN

Este artículo de reflexión es producto de la investigación adelantada para acceder al título de Magíster en Pedagogía en la Universidad de La Sabana. Se presenta un análisis de la práctica de enseñanza de una profesora de preescolar utilizando el diseño de investigación acción junto con la metodología *Lesson Study*, y se toman la planeación, la implementación y la evaluación como categorías de análisis. En cinco ciclos de reflexión analizados con un equipo de pares, se extrajeron elementos significativos en la práctica, como el uso de un sistema de seguimiento sobre el que se apoyaron hallazgos y reflexiones que desembocaron en transformaciones. Tales transformaciones provocaron una re-conceptualización de las acciones constitutivas de la práctica, no solo desde su base teórica, sino desde su ejecución práctica y educativa, y llevó a postular el modelo de enseñanza para toda la educación básica por los alcances demostrados en este.

Palabras clave: práctica de enseñanza; planeación; implementación; evaluación

ABSTRACT

This reflection article is the product of the research carried out to obtain the title of Master in Pedagogy at the University of La Sabana. It presents an analysis of the teaching practice of a preschool teacher using the action research design with the *Lesson Study* methodology and taking planning, implementation, and evaluation as categories of analysis. Significant elements are extracted in practice through five reflection cycles analyzed with a team of pairs, such as using a monitoring system that supported findings and reflections that led to transformations. These transformations reconceptualized the constitutive actions of practice, not only from its theoretical base but also from its practical and educational execution and led to postulating the teaching model for all basic education due to the scope demonstrated in this.

Keywords: teaching practice; planning; implementation; evaluation

RESUMO

Este artigo de reflexão éproduto da pesquisa realizada para acessar ao título de Mestrado em Pedagogia da Universidade da Sabana. Apresenta-se uma análise da prática de ensino docente de uma professora de pré-escolar a partir do desenho da pesquisa-ação, junto com a metodologia do Lesson Study, tomando-se como categorias de análise o planejamento, a implementação e a avaliação. Em cinco ciclos de reflexão analisados com uma equipe de pares, são extraídos elementos significativos na prática, como a utilização de um sistema de monitoramento, no qual se basearam constatações e reflexões que levaram a transformações. Tais transformações provocaram uma reconceituação das ações constitutivas da prática, não só a partir da sua fundamentação teórica, mas desde sua execução prática e pedagógica, e levaram a postular o modelo de ensino para toda a educação básica pela abrangência nela demonstrada.

Palavras-chave: prática de ensino; planejamento; implementação; avaliação

Formulación del estudio

Esta reflexión parte de un análisis sobre la práctica de enseñanza de una profesora de preescolar aplicando la metodología *Lesson Study*. En este se utilizó el diseño de investigación acción, puesto que implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación; en este caso, la reflexión sobre una práctica singular, dinámica y compleja especificada en un contexto particular, como lo fue el colegio Pablo de Tarso en la jornada de la tarde.

Según Latorre (2005), la enseñanza y la investigación se encuentran relacionadas de forma directa. Como nos referimos al campo educativo, el acercamiento se dio desde un tipo de *estudio longitudinal*, en el que, en palabras de Hernández *et al.* se "recolectan datos en diferentes momentos o periodos para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias" (2014, p. 159). Como elemento rector de esto se utilizó la metodología *Lesson Study*, pues la puesta en escena de sus ciclos[1] permitió capturar los datos esenciales de análisis en coherencia con el diseño de la investigación.

Esto orientó la ruta en el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos obtenidos para "teorizar la práctica" como lo afirman Pérez *et al.* (2015, p. 84), lo que llevó a "reflexionar sobre cómo se construye nuestro conocimiento práctico" (Pérez y Soto, 2015, p. 19). En ese orden, el trabajo respondió a una mirada cualitativa con un alcance descriptivo, donde se interpretaron situaciones o fenómenos sociales, presentes en interacciones y acciones, lo que facilitó la observación participante, a partir de "narraciones, que contienen descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos" (Latorre, 2005, p. 58).

Bajo esta lógica, se formuló la pregunta de investigación con el objetivo de *Analizar y reflexionar sobre la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la aplicación de la metodología Lesson Study.* De acuerdo con las orientaciones de Hernández *et al.* (2014), las técnicas de recolección de datos más adecuadas para este tipo de investigación y la búsqueda de posibles respuestas, llevaron al uso de la *observación participante* y *al análisis documental* porque facilitaron la discusión entre pares, la revisión de experiencias personales y las reflexiones, junto con los instrumentos de recolección de datos como formatos de planeación, narrativas, grabaciones y transcripción de clase, y las escaleras de retroalimentación propuestas por Daniel Wilson (2006).

Los ciclos de reflexión orientados desde la metodología permitieron tomar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada como categorías de análisis: planeación, implementación y evaluación. De acuerdo con Latorre (2005), estas tienen "atributos y propiedades significativas" (p. 86) de las cuales se desprenden subcategorías que facilitan su interpretación. En primer lugar, fue necesario discriminar los niveles de concreción curricular, lo que respondió a ubicar el análisis en el macro y microcurrículo por los elementos significativos contenidos en ellas, expresados en la traducción de referencias, PEI y malla curricular, asignándoles por tanto el carácter de subcategoría.

En segundo lugar, los métodos y las estrategias de enseñanza utilizados en la práctica emergieron como subcategorías por las propiedades implícitas expresadas en diagnósticos y reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, como lo expresa Mallart (2000), que hacen parte de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, representados para su estudio en los ciclos de reflexión y la aplicación de los proyectos de aula. Esto llevó a filtrar la información a partir de una codificación, fragmentando la información en "unidades de significado o de análisis" (Latorre, 2005, p. 85) y relacionándolas con las categorías planteadas que resultaron en los hallazgos del proceso.

1 **Fases del *Lesson study*: 1) Definir el problema. 2) Diseñar cooperativamente una "lección experimental" y su proceso de observación. 3) Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta. 4) Recoger las evidencias y discutir su significado. 5) Analizar y revisar la propuesta. 6) Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo. 7) Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado (Pérez y Soto, 2015, p. 20).**

Ciclos de reflexión

Desde estos parámetros, se desarrollaron cinco ciclos de reflexión diseñados y analizados con el equipo de trabajo *lesson study,* compuesto por cuatro profesionales en educación preescolar, con quienes se discutió sobre cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, reflexionando sobre posibilidades de constante mejora o transformación en cada uno de ellos:

» El primer ciclo de reflexión centró el análisis en las dimensiones del desarrollo en la primera infancia.

» Un segundo ciclo ubicó la atención en acciones para promover procesos de pensamiento.

» En el tercer ciclo, se decidió centrar el trabajo con los estudiantes en la expresión de sus emociones, explorando la estrategia de aprendizaje basado en proyectos.

» El cuarto ciclo focalizó las acciones en los procesos de observación y clasificación como expresión del pensamiento.

» Y, por último, en el quinto ciclo se recogieron los aprendizajes alcanzados desde el análisis de la práctica centrando la atención en el tipo de preguntas formuladas en clase y la implementación de un sistema de evaluación emergente ciclo a ciclo.

Producto del trabajo colaborativo sobre la formulación de las acciones de planeación, en todo el recorrido de los ciclos, estas se vieron en un constante cuestionamiento, dado que, desde el inicio, a pesar de que se tenía muy presente la base de las dimensiones del desarrollo en la formulación de las actividades, se pensaba la especificidad de la acción con un carácter transversal desde lo cotidiano. Esto dio pie para que, en las sucesivas, de forma predeterminada se plantearan discusiones en cada escenario desde la percepción de los estudiantes, con la pretensión de provocar relaciones e interacciones para obtener elementos de juicio y así ajustar las propuestas de clase desde lo macro y microcurricular, lo cual llevó a la profesora investigadora hacia la búsqueda de mayores soportes teóricos para sus planteamientos.

Esto se materializó con la adopción de la estrategia ABP entendiendo que, en su planteamiento, la inclusión de diagnósticos más específicos elevó el acercamiento a los intereses particulares en el aula. De igual manera, la pretensión y postulación, desde las acciones de planeación de la profesora investigadora, de incentivar a los estudiantes a llevar registro, memoria a modo diario, robusteció las acciones de planeación desde la proyección de objetivos finales y el fomento de procesos de pensamiento en constante construcción con base en los elementos macrocurriculares.

Paralelamente, en las acciones de implementación, se detectó que el contacto con los elementos cotidianos y los propuestos desde las acciones de planeación dispararon las interacciones en el reconocimiento y construcción de representaciones simbólicas, respondiendo a las orientaciones de exploración del medio que, en el escenario de clase, se visualizaron como factores sorpresivos y de incertidumbre. Por esto, se incluyeron elementos de experimentación tanto en las acciones de planeación como de implementación como ruta de trabajo.

De igual manera, este tipo de interacciones en las acciones de implementación permitieron el diálogo con actores y agentes externos, lo que provocó una mirada adicional al trabajo colaborativo y retroalimentó, no solo el proceso construido hasta el momento, sino los propósitos de enseñanza planteados a lo largo de las acciones de planeación y fortalecidos en la implementación.

De esto se recogieron elementos significativos que hacían parte de la práctica de enseñanza estudiada. En la observación de las primeras prácticas se encontró que existía una tendencia a condicionar las respuestas de los estudiantes en el uso de los instrumentos de evaluación utilizados, pues la formulación de las preguntas adelantadas por parte de la profesora tendía a mostrarles la respuesta.

Producto de esto, en la evaluación y el seguimiento se buscaba obtener una valoración de las habilidades desarrolladas por los estudiantes, a pesar de que se visualizaba una tendencia a la aplicación de un seguimiento individualizado, en correspondencia con evaluaciones formativas según la tipología de

Casanova (1998), y asignándole un "carácter certificativo e incorporándole al balance final un sistema de calificaciones" (Feldman, 2010, p. 61).

Después, en un tercer y cuarto ciclo, el seguimiento procesual (Casanova, 1998) y formativo (Feldman, 2010) asignado a las acciones de evaluación, encadenó efectivamente las propuestas de clase, reconociendo un *sistema de seguimiento* aplicado de forma permanente, propiciando espacios de aprendizaje cercanos a prácticas más activas, provocadoras y facilitadoras de la expresión del pensamiento de forma más fluida, por diferentes canales y lenguajes.

Este proceso reconoció como positivo el cambio de estrategia y llevó a la aplicación completa del Aprendizaje Basado en Proyectos, lo que permitió la integración de los campos del saber, dado que las acciones de implementación ya contemplan las habilidades por desarrollar desde los ejes de trabajo, sin fragmentar el proceso, haciendo más coherente el seguimiento procesual y formativo y unificando las orientaciones pedagógicas con la visión evaluativa antes descrita. Esto hizo más tangible el sistema de seguimiento como evaluación, ya que la recurrencia en su aplicación favoreció la aclaración de aspectos relacionados con factores que incidían en la perspectiva de procesos transversales, desde el diseño en las acciones de planeación y su directa relación con el sistema de seguimiento visto en las acciones de evaluación.

Hallazgos

Se reconsideró la concepción sobre la práctica de enseñanza y su análisis, respaldando las afirmaciones de Alba y Atehortúa (2018) en su forma de postular la práctica de enseñanza como fenómeno social que se da en un contexto institucional, donde el profesor marca propósitos y rutas para que otros aprendan.

En cuanto a la planeación, se encontró que, a pesar del conocimiento previo de las referencias, como el macrocurrículo, representado en lineamientos (MEN, 1997; 2009; 2016; 2017; SED, 2019), orientaciones y guías metodológicas institucionales para esta en la primera infancia, solo cobraron mayor protagonismo en el tercer ciclo, elevando su carácter sistemático y provocando un cambio en su concepción. Por tanto, fue necesario profundizar en los conceptos clave contenidos en cada uno los documentos oficiales, esto provocó que los niveles macro y microcurriculares fueran sujeto de reflexiones desde las acciones constitutivas de la práctica, lo cual fue causal de una reflexión sobre la planeación.

El estudio de ciclos mostró una fuerte orientación hacia el trabajo en las acciones de implementación, pues el análisis de los datos obtenidos a través de los documentos (planeaciones, narrativas, transcripciones, entre otras) sobre las acciones de planeación y evaluación, apuntaron a asignarle un mayor énfasis a esta, ya que las diferentes reflexiones resultaban tangibles en ella.

Las reflexiones sobre las acciones de implementación desde las categorías de análisis propuestas encerraron en la práctica de enseñanza un eje central, del que se desprendieron acciones de seguimiento manejadas desde la percepción personal, considerándolo como el componente evaluativo en la primera infancia. La construcción de un sistema de seguimiento estuvo conectada directamente con las acciones de planeación, puesto que el diagnóstico inicial marcó la ruta de ejecución de los proyectos formulados desde las estrategias del ABP (Vergara, 2015). Esto, en las acciones de implementación reveló factores comunicativos como clave en la comprensión y postulación de los aprendizajes esperados, la manera de estructurarlos junto con sus preguntas, y el cómo se permite al estudiante abordar las actividades durante el proceso (Kaplún, 1998).

Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

Como resultado, se afirma que la enseñanza en el nivel preescolar debe tender hacia los discursos integrales, holísticos y globalizantes expresados en las acciones constitutivas de la práctica con un carácter más sistemático.

Se debe entonces, adelantar la práctica de enseñanza como un proceso en sí mismo investigativo, pues ella "conlleva un ejercicio de tomar distancia, observar desde distintos lugares un aspecto o un hecho particular y avanzar para construir una postura, interpretación o saber" (SED, 2019, p. 96). Esto en

sintonía con los postulados de Urrea (2020) cuando aporta que "La práctica es aquel acto reflexivo e intencionado que busca intervenir y enseñar en contextos y situaciones reales" (p. 56).

Las nuevas comprensiones sobre la práctica de enseñanza aportaron de manera especial, al reconocer la importancia de construir un *sistema de seguimiento particularizado* que diera cuenta del proceso, con una mirada integral, global, trasversal, lo suficientemente objetiva y no instrumentalizada en formatos de valoraciones finitas que restringen el carácter cualitativo del proceso de evaluación.

Este seguimiento es complejo, dinámico y se mueve en consonancia con los ritmos de aprendizaje, de forma tal que se particulariza en sus avances, habilidades, competencias y procesos. Se hace evidente a través de los datos recolectados, ratificando que cada proceso evaluativo es único, así como la experiencia de aprendizaje de cada niño, marcando los parámetros en busca de rutas para suplir necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, la observación y análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza develan su complejidad. Siendo más que la suma de sus partes, cada escenario y cada ambiente que se propicia como una acción intencionada por parte de la profesora investigadora lleva a "desarrollar algunas destrezas respecto a saber escuchar a otras y otros, saber gestionar la información, saber relacionarse con otras personas" (Latorre, 2005, p. 41) que hacen parte de e inciden en los procesos de enseñanza.

Conclusiones

En definitiva, el estudio y análisis de cada una de las acciones constitutivas de la práctica sufrieron una re-conceptualización desde su carácter teórico hasta su concepción práctica, haciendo una transición del manejo informal de la planeación, hacia una acción sistemática y documentada sobre soportes y referencias institucionalizadas.

Las características de las acciones de implementación, expuestas a la mirada introspectiva, propiciaron una ampliación en la lectura sobre los contextos en los que se efectúa la práctica, llevando a un reconocimiento de los ambientes más allá de su estructura física y ubicándolos como aquellos a través de los cuales se genera desarrollo y se favorece el aprendizaje, ya que, "cuando se habla de ambiente educativo se hace referencia a una categoría pedagógica que define la estructura de relaciones en la cual actúan los protagonistas del proceso educativo" (MEN, 2000, p. 76).

Acercándonos a los propósitos de esta investigación, se concluye que la aplicación de la metodología *Lesson Study* incide de modo positivo en la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, en primer lugar, como un elemento que impulsa la profesionalización del hacer en el aula, por la característica y enfoque de la investigación y por la metodología aplicada para su análisis.

En segundo lugar, permitió documentar y analizar las acciones específicas propias de la práctica, por lo tanto, describir y criticar en términos académicos la intencionalidad educativa, traducida en la forma de aplicación de las acciones de implementación visualizadas en la lectura línea a línea de cada documento, en cada observación y cada concertación y discusión con el equipo de trabajo. Es indiscutible que, la mirada del grupo de trabajo catapulta la transformación, pues aporta pedagógicamente al conocimiento disciplinar de la profesora investigadora, le asigna un respaldo desde cada acción constitutiva, desde cada postulación o intencionalidad de enseñanza y desde cada ruta o estrategia de aprendizaje propuesta.

A modo de recomendación, es indispensable fortalecer el sistema de seguimiento particularizado desde una fundamentación conceptual más sólida hasta la vinculación con las referencias sobre evaluación, lo cual abre la pregunta hacia la forma de hacer tangible el sistema de seguimiento particularizado (sin instrumentalizar), de tal manera que reconozca la evaluación y seguimiento desde la óptica integral, global y compleja en coherencia con la etapa de desarrollo de los infantes.

Queda abierto el horizonte para posteriores transformaciones y reflexiones sobre el estudio de la práctica de enseñanza entendiendo su singularidad, dinamismo y complejidad, ya que, esta práctica analizada es resultado y consecuencia de una formación

previa, de una trayectoria, de una experiencia, de discusiones adelantadas en distintos espacios académicos y de una preocupación por la formación continua que se materializó para dar respuesta a los cuestionamientos en un contexto, como lo fue el grado jardín de la jornada de la tarde del colegio Pablo de Tarso IED, en la localidad séptima de Bosa al sur de la ciudad.

El trabajo profesional de enseñanza en el nivel preescolar encierra niveles de complejidad más allá de los campos, espacios, asignaturas, materias o áreas del conocimiento, por lo que es posible *postular* de manera categórica el desarrollo curricular expuesto en esta investigación como modelo planteado para toda la etapa de desarrollo escolar de los estudiantes, llámese educación básica y media, convencidos de que es de mayor impacto por el enfoque integral que se le asigna a los objetos de aprendizaje que potencialmente generan desarrollo.

Referencias

Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). *Práctica de enseñanza*. Seminario de Investigación 1. Universidad de La Sabana.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. SEP Cooperación Española.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto nacional de formación docente.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.

Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, *58*(217), 417-438.

MEN. (1997). *Lineamientos curriculares preescolar*. Magisterio.

MEN. (2000). *Lineamientos curriculares educación física, recreación y deporte*. Magisterio.

MEN. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Gobierno de Colombia.

MEN. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Panamericana.

MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Gobierno de Colombia.

Pérez, I. y Soto, E. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 83*, 15-28.

Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2015). Lesson Studies: Re-Pensar y Re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (en línea), *29*(3), 81-101.

SED. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Urrea, D. (2020). Resignificación de la práctica pedagógica: Un relato de la experiencia en el Instituto Pedagógico Nacional. Revista *Nodos y Nudos 6*(48), 53-59.

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP), *paso a paso*. Biblioteca Innovación Educativa.

Wilson, D. (2006). *La retroalimentación a través de la pirámide* [Traducción al español por Patricia León Agusti, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera].

Diálogo del conocimiento

El análisis que presenta el documento es un aporte pertinente en el campo de la pedagogía, al reconocer y reflexionar sobre la práctica de una docente de preescolar. Da cuenta de la ruta metodológica en la que la revisión de las docentes que hicieron parte del trabajo investigativo permite transformar sus prácticas.

Se estudiaron los procesos de planeación, ejecución y evaluación desde la metodología *Lesson Study* y los diferentes ciclos que la conforman, llevando a las docentes a vivenciar el aprendizaje basado en proyectos.

Presenta los aportes teóricos con los que sustenta dicho análisis y da cuenta de algunos hallazgos como la concepción sobre la práctica de enseñanza y su análisis que permiten reconsiderarla y establecer otras acciones de seguimiento. Todo lo anterior posibilita que los alcances de la investigación se proyecten a toda la educación básica.

Se identifican elementos significativos en la práctica, como el uso de un sistema de seguimiento. El trabajo responde a una mirada cualitativa, donde se interpretaron situaciones o fenómenos sociales, presentes en interacciones y acciones, lo que facilitó el ejercicio de observación participante y el análisis documental.

El seguimiento propició espacios de aprendizaje cercanos a prácticas más activas, provocadoras y facilitadoras; así como discursos integrales, holísticos y globalizantes expresados en las acciones constitutivas de la práctica con un carácter más sistemático.

Sandra Rocío Rodríguez