

DECANATURA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA RESUMEN

ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

1. INFORMACIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.
Autor(es)	Vanessa Giraldo Sanabria, Erika Milena Granados Moreno.
Tutor	Jeison Alexander González González, MG
Publicación	Bogotá, 2022, 138 páginas.
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomás, Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
Línea de investigación	Pedagogía, Currículo y Evaluación.
Palabras claves	Pensamiento Reflexivo, práctica docente, educación inicial, instituciones educativas, docentes educación inicial.
2. DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO	
Trabajo de grado que se propone para acceder al título de Magíster en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Bogotá. El trabajo tiene como título <i>El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso, en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja</i>, investigación que tiene como fin determinar de qué manera la perspectiva del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en el ámbito de las instituciones educativas donde tuvo lugar el proceso.	

3. FUENTES DEL DOCUMENTO

- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos en la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* [Archivo PDF].
http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf
- Aguilera, A. (2017). *El pensamiento divergente: ¿Qué papel juega la creatividad?* [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/318458216_El_pensamiento_El_pensamiento_divergente_Que_papel_juega_creatividad
- Alvarado, Y., Barrera A., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16 (4), 610-623.
<http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogías y saberes*, (37), 73-87.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Araque, C., Ramírez, J. y Velásquez, V. (2012). *El concepto de Agentes Educativos para la Atención a la Primera Infancia en Colombia*. [Archivo PDF].
http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1084/1/Concepto_Agente_Educativo_Araque_2012.pdf
- Arias, L. (2017). *Gestión Educativa y su relación con la práctica docente en Instituciones Educativas*. [Tesis de Pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega].
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1911>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4 (1), 42-51
<https://www.redalyc.org/pdf/4420/442042955005.pdf>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Revista Itinerario Educativo*, 25 (57), 101-120.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1436/2123>
- Barreto Londoño, J., Mateus Molina, C. A. y Muñoz Hoyos, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chong, P. y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica Dominio de Las Ciencias*, 6 (3), 56-77.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539680.pdf>
- Corbetta, P. (2003). Metodologías y técnicas de investigación social. [Archivo PDF].
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/14347/14733/50088>
- Díaz De Salas, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista Razón y Palabra*, (75).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>

Edelstein, G. y Coria, A. (s.f). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Edelstein-Coria_Imagenes_e_Imaginacion.....derecho.pdf

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es.

El Consejo de Redacción. (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 11-14.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198001>

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Archivo PDF]. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Definición de Infancia*. UNICEF. Recuperado el día 02 de octubre de 2021 de

<https://www.unicef.org/sowc05/spanish/childhooddefined.html>

Forero Rodríguez, M. (2018). *Juego simbólico: reflexiones desde mi práctica pedagógica ¿de qué manera la reflexión sobre la propia práctica aporta en la comprensión del juego simbólico en los niños y niñas del grado jardín del colegio Cundinamarca. I.E.D.?* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9879/TO-21986.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Foronda Cataño, M. (2020). *La identidad profesional de maestras de educación infantil. Un estudio biográfico narrativo*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16623/1/ForondaMaribel_2020_IdentidadProfesionalMaestros.pdf

Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? *Revista de Investigación*, 35 (72), 13-31.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387001>

Garzón Gomez, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*. [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gatti, E. (s.f). *Modelos pedagógicos en la Educación Superior*. [Archivo PDF].

https://kupdf.net/download/gatti-elsa-sf-modelos-pedagogicos-en-la-educacion-superior_5af36b73e2b6f58844820368_pdf

Gil, M. y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Revista Educere*, 8 (27). 535-543.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602713.pdf>

Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: Reflexiones en torno a la Educación moral y política. *Revista Pensamiento*, 72 (274). 1141-1156.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/7703/7524>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Gobierno de Colombia. (2018). *Política de Infancia y Adolescencia 2018-2030*. [Archivo PDF] https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf.

Gómez D., Meneces M. y Pino J. (2018). *Del fracaso al éxito escolar: una mirada transformadora desde la intervención con los docentes de los grados quinto y sexto de la institución educativa San Juan Bosco en la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12403/1/GomezDiego_2018_FracasoExitoEscolar_2018.pdf

Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidades*, (38). 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

Gómez de Hernández, L. M. (2014). *La reflexión del docente de preescolar sobre la enseñanza y el trabajo curricular*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/ortec/bitstream/handle/11285/630049/LuzMarinaGomezdeHernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guardián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa*. Colección IDER. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Gualteros G. y Córdoba B. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, (15), 15-32. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/activos/article/download/2634/2560/>

Gutiérrez, D. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología, Journal of Technology*, 16 (2), 90-103. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2523>

Hernández, P., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Revista Educación y Educadores*, 19 (3), 357-369. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00357.pdf>

Hernández, M. (2021). Dimensiones del pensamiento divergente en la formación de los docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Revista Educación las Américas*, 11 (1), 104-114. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/139/240>

Hernandez, R. (2014). *Metodología de Investigación*. Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Insuasty, A. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *Revista EL ÁGORA USB*, 7 (2), 311-321. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997010.pdf>

Jane, L. (2013). *Pensamiento visible*. [Archivo PDF] <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Revista Zona Próxima*, (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

Jimenez, J., Rossi, F., y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Revista Movimiento*, 23 (2), 587-600.

<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D.O. No. 46.446

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Liotard, J. F. (1991). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Editorial Minuit.

<https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.pdf>

Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Editorial Magisterio.

Martínez Bonafé, J. (s.f). *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*. [Archivo PDF].

<https://www.uv.es/bonafe/documents/Los%20olvidados.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Editorial MEN,

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Editorial MEN,

<https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares*. Editorial MEN,

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Mendoza, V. (2015). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y palabra. *Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 75.

<https://www.researchgate.net/publication/283734628>

Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1) 173.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n1/v5n1a8.pdf>

Moreno, E. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la facultad de artes y humanidades*, (16).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39 (15), 2-13.

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>

Núñez, K. y Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 105-132.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v6n12/1870-4115-rpfd-6-12-105.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Editorial ONU,

https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Interrupción y respuesta educativa*. UNESCO. Recuperado el día 13 de abril de 2021 de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Mayo y junio de 2020). *Encuesta conjunta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial*.

Recuperado el día 13 de abril de 2021 de <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures>

Pabón, C. (s.f). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. [Archivo PDF].

http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/docencia/ppt/pt1_enfermeria/biblioteca/3modelos_didacticos/quehacer_pedagogico.pdf

Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27 (1), 17-26.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44027103.pdf>

Peralta, M. y Fujimoto, G. (1998). *La atención de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Editorial O.E.A.

<https://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

Pinzón Vanegas, C. (2020). *La relación pedagógica en la práctica de la orientación escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13120/La_relaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=6

Pitluk, L. (2018). *Desafíos actuales de la Educación Inicial*. [Archivo PDF].

<https://www.studocu.com/es-ar/document/escuela-normal-superior-jose-manuel-estrada-isfd-no-163/practicas-del-lenguaje/informes/desafios-actuales-de-la-educacion-inicial-articulo/10198249/view>

Prieto, M. y Villareal, M. (2017). *Paradigmas de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Ramírez González, G. y Rodríguez Pedraza, A. (2014). *Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón*. [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima].

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1140/1/RIUT-BHA-spa-2014-Practicas%20evaluativas%20de%20los%20docentes%20y%20sistema%20institucional%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20en%20el%20instituto%20integrado%20Francisco%20Serrano.pdf>

Rico, A. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Revista Sophia* 12 (1): 55-70.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Romero, B., Rodríguez, E. y Romero, Y. (2013). *El trabajo docente, una mirada para la reflexión*. [Archivo PDF].

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349290.pdf>

Roca, G. (16 de abril de 2019). *Transformación Educativa*. La vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/economia/management/20190416/461605662424/educacion-universidad.html>

Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Revista Perfiles Educativos*, 33 (131), 3-6.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531001>

- Saavedra, E. y Castro, A. (2007). *La investigación cualitativa, una discusión presente*. [Archivo PDF].
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a08.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Editorial ICFES.
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Editorial Paidós.
<https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Tamayo, J. (2017) *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. [Archivo PDF].
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Téllez, B., Trejo, R. y Guzmán, A. (s.f). *La práctica docente, entramados y repercusiones*. [Archivo PDF].
<https://transformacion-educativa.com/la-practica-docente-entramados-y-repercusiones/>
- Van Manen, M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.
http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf
- Vanegas, C. y Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Revista Perspectiva Educacional*, 58 (1), 115-138.
<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>

4. CONTENIDOS DEL DOCUMENTO

Introducción: La presente investigación realizada por las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, está compuesta por cuatro capítulos y tiene como tema principal el pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial.

Objetivo General: Determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente en la educación inicial.
- Analizar la práctica docente en los maestros de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.
- Reconocer los aportes del pensamiento reflexivo en la transformación de la práctica de las docentes de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.

Marco teórico: En este capítulo se exponen las siguientes categorías; Pensamiento Reflexivo, Práctica Docente y Educación Inicial.

Diseño metodológico: Está enmarcado en una Investigación de enfoque *cualitativo*, corte interpretativo-crítico. En cuanto al diseño de la investigación este se relaciona con un *estudio de caso*, tomando como participantes a tres docentes de las siguientes instituciones educativas: Colegio 1-2-3 *por mí* de Bucaramanga, Colegio Campestre “San Diego” de Duitama y American School Saint Frances de Tunja.

5. ANÁLISIS DEL DOCUMENTO

La presente investigación tiene como fin determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.

La investigación se realiza desde la necesidad de evidenciar la importancia del pensamiento reflexivo en la transformación de la práctica docente de maestros en educación Inicial. La investigación estudia las categorías de *Pensamiento Reflexivo*, *Práctica Docente* y *Educación Inicial*. Se realiza por medio de la recolección de información en entrevistas y cuestionarios, con lo que se pretende comprender la perspectiva de los docentes en relación al pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial.

6. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque *cualitativo*, epistémico: *hermenéutico*. En cuanto al diseño de la investigación se enmarca en un estudio de caso, y se soporta en el estudio de caso simple, diseño holístico de acuerdo con Yin, K. (2003) tomando como unidad de análisis los docentes de diferentes Instituciones educativas ubicadas en las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja. La recolección de datos se realizó por medio de la implementación de técnicas e instrumentos diseñados por las investigadoras, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y cuestionarios de revisión documental (planes de estudio), las que se llevaron a cabo en varias sesiones durante las fases del proceso sugeridas en estudio de caso por Mendoza (2015). Esta investigación sigue los parámetros de tipo inductivo, guiado de lo particular a lo general de corte interpretativo-crítico.

7. REFERENCIA APA DEL DOCUMENTO

Giraldo, V. y Granados, E. (2022). *El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Tunja y Duitama*. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás].

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Se evidencia que las docentes en su discurso individual y colectivo reconocen el pensamiento reflexivo como una herramienta transformadora de su práctica docente en educación inicial, ya que les permite reinventarse, identificar soluciones y estar en una mejora continua. Por otra parte, también se determina que el pensamiento reflexivo surge a partir de la frustración y la ansiedad del docente lo que lleva a un ejercicio de interiorización que emerge de las vivencias, creencias, experiencias y opiniones.

Se logra identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica de las docentes de educación inicial, estos elementos son: la incertidumbre, la relación pedagógica y la actitud del docente. En primer lugar, la incertidumbre sirve como punto de partida para que el docente reflexione sobre su práctica. En segundo lugar, la relación pedagógica, lo que le permite al docente adquirir experiencia para identificar factores que se van dando con el tiempo y por último la actitud del docente, como elemento fundamental para la toma de decisiones en el campo, mantener la disposición de renovar su propio conocimiento y estar en constante autoevaluación con el propósito de mejorar. Es importante que el docente tenga la capacidad de interactuar con estos elementos para garantizar una retroalimentación constante y así transformar contextos educativos.

Se analizó la práctica docente en los maestros de educación inicial por medio de sus discursos colectivos e individuales y la revisión de los planes de estudio, lo cual arrojó una coherencia entre estos, ya que se ejecutan actividades que parten de los intereses de los estudiantes, las docentes generan espacios de socialización del aprendizaje en el aula, entre otras estrategias; sin embargo, en una maestra no se evidencia esta coherencia ya que en su discurso resalta la importancia de una práctica docente innovadora y significativa, pero sus planes de estudio se reflejan de forma plana y tradicional.

Se reconoce la importancia de los aportes del pensamiento reflexivo y cómo estos contribuyen a la transformación de la práctica de las docentes de educación inicial, en primer lugar, la interiorización de sus acciones pedagógicas surge a partir del pensamiento reflexivo, lo que le permite al maestro orientar sus decisiones en el aula de acuerdo a las necesidades y diferentes circunstancias que se presentan para consolidar una intervención pertinente, además lo faculta para reconocer al estudiante como un todo, aceptando su realidad y haciendo inteligible la forma de estabilizar sus emociones y actitudes hacia el aprendizaje, de modo que su contribución sea significativa, finalmente el pensamiento reflexivo permite potenciar la creatividad en la relación pedagógica como una forma de mediar problemas y mantener la disposición para reinventarse cada vez que sea necesario.

Se reconoce la relevancia del pensamiento reflexivo para contribuir a la práctica docente no solo en estudios de formación profesional sino también de educación inicial, ya que en la revisión documental que se realizó al inicio no se evidencio en gran medida, de esta manera el trabajo busca contribuir con pertinencia desde la primera etapa de la educación y de esta manera lograr transformar esos pequeños contextos, ya que invita a los docentes a ser flexibles para reinventarse, para renovar sus conocimientos y actitudes, para despertar su creatividad de modo que sea posible buscar soluciones y estar en una mejora continua potenciando experiencias pedagógicas enriquecedoras y significativas.

La presente investigación contribuyó en nuestra formación investigativa como maestrantes y docentes desde un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, generando avances en el conocimiento, transitando por cada una de las fases de la investigación, como son la formulación del problema, la consolidación de los marcos de referencia, el trabajo de campo, el análisis e interpretación de resultados, lo que nos permitió enriquecer la experiencia en el campo de la investigación para adentrarnos en problemáticas de contextos reales en el campo de la educación, de modo que sea posible dar respuesta a los vacíos identificados en la contextualización teórica inicial.

Elaborado por	Vanessa Giraldo Sanabria, Erika Milena Granados Moreno	
Revisado por	Jeison Alexander González González, MG	
Fecha de elaboración del resumen	25 de marzo de 2022	

**El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso
en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.**



Elaborado por:

Vanessa Giraldo Sanabria

Erika Milena Granados Moreno

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

06 de Julio de 2022

**El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso
en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja**

Elaborado por:

Vanessa Giraldo Sanabria

Erika Milena Granados Moreno

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor:

Jeison Alexander González González, MG.

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

06 de julio de 2022

Nota de Aceptación de Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá D.C, julio de 2022

Dedicatoria

A Dios, primeramente, quien me guio y oriento en este proceso de formación, que me dio la sabiduría, la fortaleza y los recursos para culminar. A mi esposo Luis Corzo por su apoyo incondicional, inspiración y amor; a mis hijos Thomas, Daniel y Manuela por su comprensión y apoyo, sacrificando tiempo de calidad para que pudiera alcanzar mis sueños, los cuales son motivo de orgullo. A mis padres que con su ejemplo me han enseñado a luchar por los sueños y a concluir proyectos, a mis hermanas que a pesar de la distancia siempre estuvieron junto a mí motivando y apoyando este lindo proceso.

Vanessa Giraldo Sanabria

A Dios, por siempre sujetar mi mano para avanzar y cumplir cada uno de mis propósitos, a mis abuelos, seres incondicionales en mi vida, quienes con su sabiduría me enseñaron a servir a la sociedad, a mi bella madre por su amor, apoyo y palabras de aliento en los momentos difíciles, al ángel de mi vida, mi pequeña hermanita, quien, con su alegría, valentía e inocencia, me enseña que la vida es para sonreír y estar agradecido.

Erika Milena Granados Moreno

Agradecimientos

Hoy queremos dar gracias a Dios por la oportunidad de emprender este proceso de formación, el cual sin su guía, fortaleza y sabiduría no estaríamos culminando. Él que siempre nos acompaña, que pone a las personas indicadas en nuestro camino y abre puertas que nadie puede cerrar.

Agradecemos a nuestras familias por su apoyo incondicional, inspiración y amor, sacrificando tiempo de calidad para que pudiéramos alcanzar nuestros sueños, los cuales son motivo de orgullo.

Agradecemos a nuestro asesor Jeison Alexander González González, MG., por asumir el reto de acompañarnos en este proceso, por su paciencia, apoyo y comprensión, por siempre estar presente y ser un mediador en el camino.

Por último, queremos agradecer a la comunidad educativa Tomasina, maestros, directivas y demás servidores. Gracias Universidad Santo Tomás, Dios los bendiga y guíe sus caminos, así como ustedes han iluminado el nuestro.

Vanessa Giraldo Sanabria.

Erika Milena Granados Moreno

Resumen

La presente investigación tiene como fin determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas: Colegio “1-2-3 *por mi*” de la ciudad de Bucaramanga, Colegio Campestre “*San Diego*” de la ciudad de Duitama, y el Colegio “*American School Saint Frances*” de la ciudad de Tunja, desde el enfoque epistémico hermenéutico. Esta investigación sigue los parámetros de tipo inductivo, conjugando elementos deductivos, con un enfoque cualitativo y el diseño de investigación enmarcado en estudio de caso, buscando aportar beneficios a la práctica docente de educación inicial desde el pensamiento reflexivo.

La investigación se realiza desde la necesidad de evidenciar la importancia del pensamiento reflexivo en la transformación de la práctica docente de maestros en educación Inicial. La investigación estudia las categorías de Pensamiento Reflexivo, Práctica Docente y Educación Inicial. Se realiza por medio de la recolección de información en entrevistas y cuestionarios, con lo que se pretende comprender la perspectiva de los docentes en relación al pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial.

En conclusión, se evidencia que las docentes en su discurso individual y colectivo reconocen el pensamiento reflexivo como una herramienta transformadora de su práctica docente en educación inicial, ya que les permite reinventarse, buscar soluciones y estar en una mejora continua.

Palabras claves: Pensamiento Reflexivo, práctica docente, educación inicial, instituciones educativas, docentes de educación inicial.

Abstract

The purpose of this research is to determine how thoughtful thinking can contribute to the teaching practice in early education in three schools from Bucaramanga, “1-2-3 for me”, from Duitama “*Countryside School San Diego*” and from Tunja “*American School Saint Frances*”. The above is focused on the hermeneutic approach; for which the inductive method was implemented, with a qualitative approach and the research strategy of case study, which looks to provide advantages to the teaching practice from thoughtful thinking.

This research is conducted from the need to evince thoughtful thinking and its relevance in the transformation of the teaching practice of early education teachers. This research studies the categories about thoughtful thinking, teaching practice and early education. It was implemented through semi-structured interview and questionnaire, which aspires to understand the teacher’s perspective in relation with thoughtful thinking in the teaching practice of early education.

To conclude, it is evidence that teachers in their speech as individual as collective can recognize thoughtful thinking as a transformative tool of their teaching practice in early education, because it allows them to reinvent themselves, also identify solutions and constantly be improving.

Keywords: Thoughtful Thinking, Teaching Practice and Early Education, Educational Institutions, preschool teachers.

Contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Contenido.....	7
Lista de Anexos.....	11
Lista de Tablas.....	12
Introducción.....	13
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	15
1.1 Contextualización y caracterización del problema investigativo	15
1.2 Planteamiento de la pregunta de investigación.....	22
1.3 Justificación.....	23
1.4 Antecedentes	25
1.5 Objetivos	31
1.5.1. Objetivo general	31
1.5.2. Objetivos específicos	31
Capítulo II: Marco Teórico	31
2.1 Pensamiento Reflexivo	31
2.1.1. Pensamiento del docente	31
2.1.2. Reflexión en el pensamiento del docente	32
2.1.3. Tipos o formas de pensamiento	33
<i>Pensamiento crítico</i>	33
<i>Pensamiento creativo</i>	34

<i>Pensamiento divergente</i>	35
<i>Pensamiento reflexivo</i>	36
2.2 Práctica Docente	38
2.2.1. Quehacer pedagógico.....	38
2.2.2. Formas de entender la práctica.....	39
<i>Práctica Docente</i>	39
<i>Práctica Pedagógica</i>	41
<i>Práctica Educativa</i>	42
2.2.3. Componentes de la práctica	43
<i>Planeación y gestión</i>	43
<i>Relación pedagógica</i>	44
<i>Comunicación en el aula</i>	45
<i>Estrategias metodológicas</i>	46
2.2.4 Educación Inicial	47
<i>Educación inicial en Colombia</i>	47
<i>Infancias</i>	50
<i>Desarrollo integral</i>	51
<i>Agentes educativos</i>	52
<i>Ambientes de socialización</i>	52
Capítulo III: Marco metodológico	53
3.1 Enfoque cualitativo	54
3.2 Paradigma epistémico: hermenéutico	56
3.3 Diseño: estudio de caso.....	57
3.4 Actores de la investigación	58
3.4.1. Población y muestra	58

3.5 Fases del proceso investigativo	59
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	60
Capítulo IV: Resultados de la investigación	64
4.1 Caracterización del entorno educativo	64
4.1.1. Colegio “1-2-3 por mí”	65
4.1.2. Colegio campestre “San Diego”	66
4.1.3. American School “Saint Frances”.....	68
4.2 Análisis de resultados por categorías	69
4.2.1. Categoría de Pensamiento Reflexivo	71
<i>Interiorización del acto educativo</i>	74
<i>Renovación constante en los conocimientos y actitudes del docente</i>	75
<i>Pensamiento Visible</i>	75
4.2.2. Categoría de Práctica docente	76
<i>Reinventarse como docente de educación inicial</i>	79
<i>Actitudes y habilidades que favorecen la relación pedagógica</i>	80
<i>Capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica</i>	81
4.2.3 Categoría de Educación Inicial	82
<i>Construcción del conocimiento en la primera infancia</i>	85
<i>Dimensión socio afectiva y necesidades del contexto</i>	86
4.3 Interpretación de los datos (Triangulación y teorización)	87
4.3.1. Comparación entre las Entrevistas semiestructuradas y Grupos de Discusión....	87
4.3.2 Comparación entre Grupos de Discusión y Revisión documental (planes de estudio).....	90
4.3.3 Comparación entre las Entrevistas semiestructuradas y Revisión documental (planes de estudio)	90

V. Conclusiones	92
VI. Bibliografía	95
VII. Anexos	106

Lista de Anexos

Anexo A. Entrevista semiestructurada N°1	106
Anexo B. Entrevista semiestructurada N°2	108
Anexo C. Entrevista Grupo de discusión N°1	110
Anexo D. Entrevista Grupo de discusión N°2	112
Anexo E. Cuestionario revisión Documental	114
Anexo F. Matriz Revisión Documental	115
Anexo G. Matriz Categorización descriptiva Entrevistas / Grupos Discusión	118
Anexo H. Matriz Categorización descriptiva Planes de Estudio	119
Anexo I. Matriz Categorización Axial	120
Anexo J. Matriz Triangulación	121

Lista de Tablas

Tabla 1: Sistema de categorías	71
---	----

Introducción

El presente proyecto de investigación surge con el fin de generar nuevas reflexiones en torno a la problemática encontrada después de realizar una revisión y pesquisa documental inicial alrededor del pensamiento reflexivo en la práctica docente en el campo educativo, dando lugar a la necesidad de profundizar en la validación de las experiencias de innovación para el fomento del pensamiento reflexivo, investigar y entender las formas de dar respuesta a las necesidades actuales de la educación.

Para lo cual, la investigación se aborda en diferentes contextos educativos tales como el Colegio “123 por mí” de la ciudad de Bucaramanga, el Colegio Campestre “*San Diego*” de la ciudad de Duitama y el Colegio “*American School Saint Frances*” de la ciudad de Tunja, con la participación de tres docentes de educación inicial, para conocer el sentido y significado que ellas le dan al pensamiento reflexivo en su práctica docente. Así esta investigación tiene como propósito determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial.

De este modo, la presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, epistémico: hermenéutico. En cuanto al diseño de la investigación se enmarca en un estudio de caso, y se soporta en el estudio de caso simple, diseño holístico de acuerdo con Yin, K. (2003) tomando como unidad de análisis los docentes de diferentes Instituciones educativas ubicadas en las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja. La recolección de datos se realizó por medio de la implementación de técnicas e instrumentos diseñados por las investigadoras, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y cuestionarios de revisión documental (planes de estudio), las que se llevaron a cabo en varias sesiones durante las fases del proceso sugeridas en estudio de caso por Mendoza (2015). Esta investigación sigue los parámetros de tipo inductivo, guiado de lo particular a lo general de corte interpretativo-crítico.

En el Capítulo I: **Planteamiento del problema**, se presenta la contextualización y caracterización del problema investigativo, así como el planteamiento de la pregunta de investigación, los antecedentes, en relación a diferentes posturas investigativas que se han generado alrededor de la problemática planteada en el proyecto y los objetivos, el general y los específicos.

En el Capítulo II: **Marco Teórico**, se recopilan los principales planteamientos teóricos que sustentan la investigación a partir de diferentes autores aportando a la construcción de la investigación de forma pertinente y con validez.

En el Capítulo III: **Marco metodológico**, se define el enfoque metodológico, el paradigma y el diseño de investigación. Al igual que se presentan los actores de la investigación, por medio de una breve caracterización de los docentes participantes; las fases del proceso y por último las técnicas e instrumentos de recolección de la información

En relación al Capítulo IV: **Resultados de la investigación**, se desarrolla el análisis cualitativo general por medio de sus tres fases, las cuales fueron: Fase I la codificación descriptiva, la Fase II Codificación Axial o relacional y la Fase III triangulación a partir de la mirada de Sandoval, C. (1996), permitiendo la consolidación del sistema de categorías y el desarrollo del análisis categorial.

Finalmente, las **Conclusiones**, donde se evidencia aspectos relevantes hallados a lo largo del proceso investigativo y los aportes al campo educativo, a las docentes participantes e instituciones y a nosotras las investigadoras en nuestro proceso de formación como magísteres.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Contextualización y Caracterización del Problema Investigativo

Los cambios de la sociedad en el siglo XX constituyen un punto de partida respondiendo a nuevos retos, necesidades y concepciones centradas en el aspecto social, económico, político y cultural del mundo global actual, porque emergen desafíos en muchos campos y uno de ellos es el educativo, por ello se genera una transformación en el sistema educativo, así como lo enuncia Lyotard (1991) durante la etapa contemporánea, a fines de los años 50, donde se presentó “la condición de la postmodernidad” conocida como una ruptura o irrupción en la que se generaron una serie de cambios que afectaron las reglas de la ciencia, la literatura y las artes, lo que implicó una transformación en la educación de esa época. Hoy, se presenta una situación similar, en la que los docentes, quienes lideran los procesos formativos están contribuyendo a la pertinencia, mejoramiento y calidad educativa.

En este sentido, se puede observar que se han venido dando una serie de cambios en la educación de acuerdo como lo plantea la UNESCO (2020) varios países han informado diversos cambios en el último año: el 23% de los países prevé contratar a más docentes; el 23% incrementará el tiempo de clase; el 64% introducirá programas de recuperación; el 32% introducirá programas de aprendizaje acelerado; y el 62% prevé adaptar el contenido de los planes de estudios.

Por lo tanto, la transformación en la Educación no se detiene, día a día se observa la necesidad del docente por innovar, explorar nuevas formas de enseñar, identificar e implementar nuevas metodologías, nuevas estrategias, y así mismo mejorar aquellas prácticas que de una u otra manera no resultaron tan eficaces como se esperaban, pues según un informe de las Naciones Unidas (2020) “los enormes esfuerzos realizados por los docentes para responder a los impactos en los sistemas educativos han generado cambios que aunque se consideraban difíciles o imposibles de poner en práctica son posibles al fin y al cabo” (p.

25). Sin embargo, los cambios y las transformaciones en la educación en general y más específicamente en la práctica pedagógica, no surgen simplemente de la identificación de esta necesidad, de contar con la intención o el propósito de mejora, sino que es fundamental poner en relación el pensamiento y la acción, en esta última no se darán efectos reales, sino se problematiza el diario quehacer, si la rutina no se toma como objeto de análisis, de estudio, desde un proceso intencionado y sistemático por parte del propio docente que la ejecuta, en últimas de la indagación y la reflexión debidamente fundamentada. De este modo, se recurre al pensamiento reflexivo como una forma de hacer inteligible aquello que fue o no pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la propia práctica docente.

Abordar el concepto de *pensamiento reflexivo* puede ser accesible para aquellos que día a día se encuentran inmersos en el campo educativo y saben que es necesario hacer de esta una práctica posible para lograr mejorar en su propio quehacer. De acuerdo con Nocetti y Medina (2017) los docentes que acuden a la reflexión de manera constante tienen mayor índice de mejorar su quehacer educativo en el aula para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que aquellos que suelen recurrir a los modelos y prácticas tradicionales mecánicamente, es decir, sin ningún tipo de reflexión, sin embargo, la cuestión va encaminada a ¿realmente el docente recurre comúnmente al pensamiento reflexivo sobre su quehacer pedagógico?, ¿cotidianamente el docente es consciente de que hace para transformar su práctica requiere transformarse así mismo?, ¿Realmente el docente logra cambiar su práctica cuando identifica que esta no fue efectiva? De ser así, ¿cómo lo hace? y si lo hace ¿realmente logra mejorar?

Dentro de la revisión bibliográfica inicial alrededor de este tema, se encontró a nivel internacional desde la Universidad de Amsterdam, Países Bajos, el artículo de investigación por el autor Korthagen (2010), del cual, es posible profundizar en la base teórica, la sistematización y la validación de experiencias, lo que permite visualizar un aspecto muy

importante en torno al pensamiento reflexivo del profesor y es el desarrollo de la conciencia sobre los sentimientos, pues dentro de los hallazgos considera que los aspectos implícitos tienen un gran impacto en el actuar docente, así como en su toma de decisiones. Su enfoque realista estimula la reflexión sobre las propias experiencias y sus preocupaciones personales, lo que apunta a una perspectiva mucho más integrada.

Por otro lado, se encuentran algunos estudios desde el contexto Latinoamericano (México, Brasil, Chile y estudios de Unicef), como el artículo de investigación elaborado por Canabal, C., García, M., García, L. (2017), que contribuye al debate en torno al proceso de formación a seguir para una enseñanza reflexiva, aportando un marco conceptual que fomente la comprensión y la indagación al respecto, en otras palabras, se expresa la posibilidad de construir conocimiento a través de procesos de reflexión colaborativa y dialógica, de este modo, uno de los hallazgos es la importancia de incluir tanto la experiencia como la creación del significado y la conceptualización a partir de la reflexión, en el que el maestro logre actuar para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, transformando las condiciones necesarias, y finalmente, una necesidad en la que invitan a continuar indagando en cómo los formadores pueden facilitar procesos reflexivos profundos, por lo que concluye en la importancia de diseñar estrategias que faciliten el desarrollo en futuros maestros de procesos de reflexión crítica.

Por otra parte, Jiménez, J. A., Rossi, F. y Gaitán, C. (2017) en su proceso de investigación, buscó identificar los tópicos que los profesores asumen como objeto de análisis, mediante la experiencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos, por medio de la técnica investigativa del diario epistémico, a partir de una referencia teórica basada en las posibilidades reflexivas de la escritura y en las propias prácticas, con un enfoque cualitativo. Como resultado principal se buscó contribuir con el debate sobre la formación docente desde enfoques orientados a la configuración de

estrategias formativas basadas en la reflexión, así como, a la producción de saber a partir de la práctica.

A su vez, Nocetti, A. B. y Medina, J. L. (2018) exponen los resultados de un estudio interpretativo- estudio de caso con estudiantes de pedagogía y sus formadores, que tuvo como objetivo comprender cuáles eran los desencadenantes de la reflexión en el contexto del desarrollo de la práctica profesional de futuros profesores de ciencias en liceos públicos en una comunidad local de la región del Biobío en Chile. En el artículo se concluyó que el componente emocional es clave para desencadenar el desequilibrio que provoca la reflexión docente. Esto explicaría que, a mayor respuesta emocional, mayor probabilidad de que se produzca desequilibrio independiente de la racionalidad que lo fundamente.

Finalmente, a nivel nacional, el trabajo de Gómez D, Meneses M. y Pino J. (2018), cuyo objetivo fue analizar cómo a través de la implementación de la estrategia pedagógica “Transformando nuestras prácticas” con los docentes de la Institución Educativa “San Juan Bosco”, se puede incidir en el éxito escolar de las estudiantes del grado sexto. Entre los principales hallazgos se encontró que no es posible obtener transformaciones en el rendimiento escolar desde la intervención aislada o externa, pues es una problemática que tiene que ver directamente con todos los actores implicados en el proceso educativo, por esto se busca la reflexión frente a las prácticas pedagógicas.

Desde el autor Tallaferro (2005) en su *artículo* de investigación, cuyo propósito fue comprender la formación reflexiva como el vínculo entre teoría y práctica para generar saber pedagógico. Dentro de sus principales hallazgos, cabe resaltar la relevancia y gran responsabilidad que tienen los docentes y quienes se forman en ella para propiciar la reflexión en sus prácticas de modo que, se viva la educación como un proceso social que los docentes construyen día a día, por eso citan a De Vicente Rodríguez (1999) quien enuncia que “se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de

pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos. Y si la persona tiene que empeñarse en un acto particular de reflexión, debe poseer la motivación necesaria para la reflexión”. (p. 60). A partir de lo planteado en este artículo se identifica un vacío muy grande, y es la escasez de experiencias formativas en educación que consiguen articular el pensamiento reflexivo desde la relación entre la teoría y la práctica de manera satisfactoria, en el que tanto estudiantes como egresados concluyen al mismo cuestionamiento y es ¿Cómo reflexionar acerca de la práctica?

De acuerdo con la revisión bibliográfica inicial que se ha llevado a cabo, es posible identificar lo siguiente: se hace necesario profundizar en la validación de las experiencias de innovación para el fomento del pensamiento reflexivo, investigar y entender las formas de dar respuesta a las necesidades actuales de la educación.

Un aspecto que requiere de atención, en cuanto se observa una tendencia a que el pensamiento reflexivo es sólo tenido en cuenta, en mayor parte solo en el ámbito de la educación superior, específicamente por los docentes en formación, incluso en docentes de primaria y bachillerato, pero no por aquellos que se encuentran ejerciendo sobre todo en la etapa inicial de la educación, cuando la praxis concebida como la práctica que es reflexionada según Meirieu (1998) es (...), “un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina” (p.110), por lo tanto, la práctica docente debe ser un proceso constante de intervención, análisis, diseño e implementación de estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades emergentes en el contexto educativo, de modo que sea posible alcanzar la transformación en el mismo.

De este modo, se evidencia que en el 90% de los referentes iniciales de la revisión bibliográfica realizada, está dirigida a la educación superior durante la formación docente y el 10% se inclina por la implementación del pensamiento reflexivo en docentes de educación

básica y media. Lo que permite concluir de modo contundente que hace falta profundizar sobre el pensamiento reflexivo en la práctica docente de la educación inicial.

En la actualidad, se está dando una etapa de profundos cambios en la educación, donde los docentes han tenido que afrontar una serie de retos debido al cierre de las instituciones educativas, y se han visto obligados a desarrollar las clases de manera permanente por medio de la virtualidad y en una constante relación con la tecnología, de acuerdo con Ruíz y Belén (2010) el docente debe “ser capaz de adaptarse a los constantes cambios de la sociedad del conocimiento” (p. 10). Sin embargo, esto no ha sido suficiente, ya que, tanto el proceso académico como el proceso de socialización se han visto afectados en gran medida, lo que tendrá serias repercusiones en nuestro contexto social y generando grandes tensiones para la educación.

En este sentido, para los docentes de educación inicial, a nivel nacional fue todo un reto, pues frente a esta situación surgen preguntas como las siguientes: ¿cómo mantener la atención de los niños por medio de un pc, cuando en la presencialidad se presentaban dificultades?, ¿cómo hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual?, ¿cómo desarrollar las habilidades socio-afectivas a través de un computador?, ¿qué recursos y materiales de casa disponer, de modo que no implique más gastos a las familias? ¿cómo dar respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes, cuando no todos contaban con los mismos recursos, apoyo y disponibilidad?, ¿cómo hacer uso de nuevas plataformas y herramientas digitales, cuando no se contaba con la capacitación pertinente? ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿qué aprender? y ¿cómo aprender?

Así las cosas, este conjunto de cuestionamientos muestran la necesidad de acudir al pensamiento reflexivo como una posibilidad clave para que los docentes lleguen a cuestionarse y a analizar su propio quehacer, sus metodologías, las planeaciones curriculares, sus propios conocimientos, incluso su propia actitud para dar respuesta a las necesidades que

surgen día a día, de modo que sean capaces de proponer soluciones y actuar con pertinencia y asertividad. Ejercer la docencia en Educación Inicial ha implicado retos, frustraciones, desequilibrios e incertidumbres, pues las metodologías que se venían trabajando tuvieron que cambiar, pasar de la modalidad presencial a la modalidad educación asistida por tecnología lleva a repensar, a reflexionar sobre el quehacer docente, lleva a aprender a aprender, algo que se tornaba fácil de entender, pero abordarlo fue una situación totalmente distinta y retadora.

Desde esta perspectiva, los retos enunciados anteriormente han representado una situación problemática para los docentes y las instituciones, pues el cierre de las Instituciones Educativas dieron un aumento significativo en la deserción escolar del nivel de Educación Inicial o también llamado Educación Preescolar de acuerdo a la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) ya que muchos padres de familia no vieron la necesidad de que sus hijos hicieran parte de este nuevo proceso educativo, y tampoco encontraban la manera de responder con sus responsabilidades laborales, al mismo tiempo, que la responsabilidad académica de sus hijos, la cual implicaba, uso de recursos como internet y el computador al cual no todos tenían acceso, requerían tiempo para realizar acompañamiento en la conectividad, apoyo en el desarrollo de las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, aprender sobre el uso de materiales y recursos virtuales, plataformas y aplicaciones entre otros, por lo tanto, parte de esta población entró en crisis y prefirieron retirar a sus hijos.

Para la presente investigación se abordan específicamente los retos a los que se enfrentaron los docentes de educación inicial y las transformaciones que son posible lograr a partir del pensamiento reflexivo que se evidencian en diferentes contextos educativos tales como el Colegio “*1,2,3 por mi*” de la ciudad de Bucaramanga, el Colegio Campestre “San Diego” de la ciudad de Duitama, Boyacá y el Colegio American School “Saint Frances” de la

ciudad de Tunja, los cuales cuentan con los niveles de Educación Inicial cubriendo los grados de Párvulos, Pre Jardín, Jardín y Transición, las tres instituciones comparten un modelo pedagógico constructivista, basando la enseñanza centrada en el estudiante, el aprendizaje significativo y las inteligencias múltiples.

Al momento de llevar a la práctica las estrategias planteadas en un principio, las docentes se enfrentaron a diferentes retos como, mantener la atención de los estudiantes frente a la pantalla y la falta de interés de los estudiantes a las actividades planteadas.

En virtud de lo anterior, frente a la situación problemática planteada surge la necesidad de ahondar el pensamiento reflexivo en los docentes de educación inicial teniendo en cuenta las conclusiones iniciales a las que se han llegado y que ya se han enunciado después de realizar una revisión bibliográfica de base, pues el vacío identificado con respecto a la importancia de llevar el pensamiento reflexivo en la educación inicial por parte de los docentes, manifiesta la necesidad y relevancia de ponerlo en práctica. Esto se puede comprender o ampliar en el campo de la educación por medio de la propuesta de Domingo (2013) frente al pensamiento reflexivo “como un elemento inherente en la práctica docente” (p.14), del mismo modo, desde las propias vivencias identificadas mediante conversaciones con algunas docentes de educación inicial en diferentes lugares del país.

1.2 Planteamiento de la Pregunta de Investigación

De este modo, la pregunta principal de investigación, que surge para abordar y dar respuesta a esta problemática es la siguiente:

¿De qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja?

1.3 Justificación

Plantear y desarrollar este proyecto resulta pertinente ya que el campo de la educación, específicamente educación inicial, evidencia una etapa de profundos cambios sociales en la que se hace necesario investigar y entender las formas de dar respuesta a las necesidades que presenta día a día.

El ejercicio docente ha sido protagonista de las principales vivencias, necesidades, retos, problemáticas y desafíos a los que se enfrentan, por tanto, es indispensable que el docente tenga la capacidad de abordar el pensamiento reflexivo como una oportunidad de mejora y transformación en su propio quehacer.

Son los docentes, quienes están aprendiendo a aprender, tomando decisiones, adaptando metodologías, y hallando nuevas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo anterior con un solo propósito y es seguir avanzando, seguir dando respuestas, e identificando la mejor manera de intervenir con pertinencia, con eficacia, para lograr transformar el campo educativo desde sus contextos.

Abordar, analizar e implementar la práctica docente con ánimos de dar respuesta a las necesidades que surgen en la educación no ha sido tarea fácil, por eso es relevante comprender de qué manera desde la perspectiva del pensamiento reflexivo, los docentes, quienes están inmersos en un contexto de constantes necesidades en el campo educativo, pueden comprender e interpretar su práctica docente.

El Capítulo de referentes teóricos de las categorías apriorísticas, *Pensamiento reflexivo*, *Práctica docente y Educación Inicial*, y demás apartados desarrollados permiten la comprensión y reflexión del rol que desempeña el docente dentro del proceso educativo, su trascendencia y la importancia del reconocimiento de sus acciones durante su ejercicio. En esta línea, acudir al pensamiento reflexivo contribuye en la transformación de la práctica de

los docentes de educación inicial, dando a entender que es necesario la formación de un maestro innovador, crítico y creativo.

El desarrollo de este proyecto busca generar algunos aportes relevantes a la educación y en especial a la práctica docente pues este es un tiempo de ruptura del que pueden emerger grandes aprendizajes, así como las experiencias positivas, significativas y relevantes deben ser identificadas, de modo, que sea posible consolidar bases sólidas que permitan continuar dando pasos firmes en la construcción de saberes pedagógicos que fortifiquen las futuras intervenciones en el ejercicio docente. Del mismo modo, atender a la primera infancia ha sido un desafío urgente y que, a través del desarrollo de este proyecto, se presenta una oportunidad para empezar a hallar respuestas que aporten y permitan solidificar la educación en esta población a través del pensamiento reflexivo.

Por otra parte, en el campo de la educación esta investigación permite reconocer la necesidad de continuar profundizando en el terreno del pensamiento reflexivo en la práctica docente de maestro de educación inicial ya que durante el desarrollo del proyecto se evidencia este vacío tanto en la revisión documental inicial como en los participantes de la investigación, con el fin de continuar transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas primeras edades por medio de las acciones del docente.

En el caso de los aportes del proceso investigativo a las docentes participantes como sus principales informantes es el de reconocer la importancia de propiciar espacios de discusión y socialización entre pares en relación a su quehacer pedagógico, para enriquecer su práctica pedagógica y hacer del pensamiento reflexivo una experiencia consciente para la mejora de su ejercicio docente en educación inicial.

Finalmente, la investigación contribuye a nuestra formación como magísteres e investigadoras, en cuanto a continuar avanzando en el conocimiento del proceso investigativo de enfoque cualitativo, para enriquecer nuestro campo profesional, intelectual y crecimiento

personal, ya nos permite reconocer la importancia de la investigación en el campo educativo para continuar transformando nuestra sociedad, hacer parte del cambio en la calidad educativa de nuestro país y seguir aportando al bienestar de los niños y las niñas de Colombia.

1.4 Antecedentes

A continuación, se exponen algunas investigaciones que evidencian hallazgos acerca de diversas propuestas para afrontar los nuevos retos, necesidades y concepciones que se dan en el campo educativo, como son el pensamiento reflexivo, la práctica docente y la Educación inicial.

Lo anterior con el fin de avanzar en la consolidación de un estado de la cuestión para este estudio.

A nivel Internacional un referente de investigación corresponde al trabajo titulado “*El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*” coordinado por Marta Sabariego Puig (2018) de la Universidad Autónoma de Barcelona cuya finalidad fue “Profundizar en la base teórica, la sistematización y la validación de las experiencias de innovación para el fomento del pensamiento reflexivo a través de la narrativa” (p. 7). Este proyecto estuvo centrado en el estudio de las metodologías de carácter narrativo y autobiográfico, dentro de sus hallazgos concluye con propuestas para contribuir a la renovación y validación de una actividad docente organizada y estructurada a este efecto en la Educación Superior. Este aporte investigativo favorece en gran medida la relación con el propósito de la presente investigación, ya que permite identificar diferentes propuestas del pensamiento reflexivo y cómo contribuyen la práctica docente en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, otro referente a nivel internacional llamado “*Análisis de los aspectos que inciden en el pensamiento profesional docente de los profesores de inglés de ESO¹ formados en España y en países angloparlantes*” desarrollado por Clotilde Estrada Medina (2017) de la Universidad de Almería, cuyo propósito fue “Analizar los aspectos que inciden en el pensamiento profesional docente de los profesores de inglés de ESO formados en España y de los formados en países angloparlantes” (p. 3). Este proyecto presenta una relación entre los aspectos incidentes entre el pensamiento de los docentes y la transformación de la enseñanza durante su práctica docente bajo la influencia de los cambios que se viven en la actualidad.

Por lo tanto, se considera que el aporte que brinda este estudio es relevante para este proyecto, pues existe una estrecha relación con las categorías de pensamiento y práctica docente, del mismo modo, se logra alinear en gran medida el objetivo general.

A nivel de Latinoamérica un referente de investigación sobre el problema abordado se plantea en el artículo “*La práctica docente, entramados y repercusiones*” elaborado por los autores Blanca Lilia Téllez Aréyzaga, Raymunda Leticia Trejo Hernández y Pedro Emilio Guzmán Cervantes (2014) en el cual, se reflexiona en torno a la práctica docente y se enuncia como “una praxis social que enfrenta situaciones, eventos y personas, donde intervienen sentidos y significados, producto de las relaciones que en ella se dan” (párr. 6), cuya experiencia permite entender, comprender, analizar y reflexionar sobre esta, lo que en la actualidad invita a cada docente a ser innovador, a transformar y a generar cambios, rompiendo con tradiciones y costumbres, pero resaltan que para que esto suceda se debe dar el reconocimiento necesario a cada docente en cuanto a su experiencia y saber pedagógico, al igual que hacerlos partícipes de las reformas educativas. Estos aportes se vinculan con el actual proyecto ya que se evidencian los retos y las transformaciones de la educación, tanto a

¹ ESO: Educación Secundaria Obligatoria

nivel de política educativa como del propio docente y la importancia de la reflexión en la práctica docente para cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje a medida que surge la necesidad.

A nivel nacional un referente de investigación sobre el problema que abordamos se titula *“La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir y hacer las prácticas de enseñanza”* elaborado por Jazmine Barreto, Camilo Mateus y Catalina Muñoz (2011), tesis para optar al título de Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, la cual tuvo como objetivo, generar categorías que posibiliten al docente la estructuración de su proceso de reflexión en la acción, desde su práctica docente, por medio de una investigación cualitativa desde la narrativa de textos autobiográficos de seis docentes de Educación Superior de la ciudad de Bogotá, lo cual permitió narrar, estudiar y analizar las experiencias de individuos en función del propósito de la investigación. Dando como resultado el desarrollo de un instrumento que servirá para estimular la reflexión con relación a su práctica docente y su mejoramiento, y hallazgos como, el reconocimiento de la reflexión como elemento determinante en el desarrollo cotidiano de la labor docente, que permite ampliar la visión, el análisis y la acción del profesor en el aula.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, es posible identificar una estrecha relación entre el problema de investigación en curso y el estudio mencionado anteriormente, ya que esta se precisó a partir de la recolección de información relacionado con el pensamiento reflexivo analizando aspectos tales como la pertinencia del proceso de enseñanza, la postura crítica frente a la práctica docente, el nuevo aprendizaje por medio de la apropiación de la experiencia y los procesos de reflexión, para dar respuesta a cuestionamientos propios del aula.

De otra manera, un referente de investigación relacionado a nuestro problema de investigación se titula *“Reinventarme como maestro caminos posibles para transformar-nos”*

Cusguen, L. (2017) tesis para optar al título de maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia, Colombia. En el que su objetivo es reconocer los devenires de las prácticas de enseñanza de la literatura y de cómo ello ha incidido en la transformación de las prácticas literarias de los estudiantes del grado tercero de la I.E. Pablo VI del municipio de Puerto Triunfo, desarrollado a través de una investigación auto etnográfica, en la cual le permitió identificar la importancia de escribir sus propias experiencias en el ejercicio de la docencia con el propósito de tomar conciencia de sus errores y virtudes y de esta manera mejorar y reinventarse constantemente, pues considera que la transformación en el aula se da como un proceso que parte del error y avanza paso a paso. Por último, este proyecto posibilita relacionarlo con la presente investigación, de manera que es posible identificar algunas etapas de transformación durante el proceso de enseñanza en la reinvención y reflexión de la práctica docente.

Por otro lado, se incluye la siguiente investigación titulada *“Juego simbólico: reflexiones desde mi práctica pedagógica ¿de qué manera la reflexión sobre la propia práctica aporta en la comprensión del juego simbólico en los niños y niñas del grado jardín del colegio Cundinamarca. I.E.D.?”* elaborado por María Del Pilar Forero Rodríguez (2018) para optar al título de Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. La cual tuvo como objetivo reconocer la importancia de la reflexión sobre y desde la propia práctica y las transformaciones que se pueden generar, a partir de las propuestas pedagógicas construidas en torno al juego simbólico en la primera infancia. Dicho proyecto se enmarca en una metodología cualitativa de un tipo de Investigación-Acción, lo cual permitió comprender, reflexionar, enriquecer y transformar la práctica; posibilitó una movilización de saberes, dio la posibilidad de resignificar la práctica pedagógica y comprender lo fundamental de generar espacios que proporcionen experiencias de juego, donde a través de ellos los niños potencien sus habilidades, mientras están inmersos en un

mundo mágico propio de su edad. A Partir de lo mencionado anteriormente, es posible identificar una estrecha relación entre el problema de la investigación en curso y el proyecto citado, ya que en este se precisó lo relevante del pensamiento reflexivo dentro de la práctica docente analizando aspectos tales como la postura crítica frente a la práctica docente, el nuevo aprendizaje por medio de la apropiación de la experiencia y los procesos de reflexión, para dar respuesta a cuestionamientos propios del aula en educación inicial.

A continuación, el siguiente referente de investigación sobre el problema abordado se titula *“La reflexión del docente de preescolar sobre la enseñanza y el trabajo curricular”* desarrollado por Luz Marina Gómez de Hernández (2014). Tesis para optar al título de Maestría en Educación con acentuación en Procesos de enseñanza-aprendizaje, del Tecnológico de Monterrey, Bogotá, Cundinamarca, Colombia, la cual tuvo como objetivo general conocer la práctica de aula de un grupo de docentes de preescolar de la Institución Educativa Municipal Manablanca de Facatativá (Colombia) para difundirla entre la comunidad educativa, por medio de una investigación de enfoque cualitativo a partir de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a profesores y observación directa en el aula de clase u otros espacios del jardín de infantes, tanto a los docentes como a los estudiantes.

Dando como resultado una aproximación, a comprender de qué manera las condiciones laborales, el perfil y características particulares de los docentes, influyen en la práctica de aula que ejercen; el nuevo rol del docente que debe ser actual, dinámico y creativo en el aula, para inducir a la motivación e innovación con estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas. Además, se inició con un proceso de sensibilización acerca de la importancia y trascendencia de la necesidad de hacer diaria y continuamente, una introspección acerca del quehacer pedagógico con la intencionalidad de mejorar día a día la práctica docente. Este aporte investigativo favorece en gran medida la relación con el propósito de esta investigación ya que permite caracterizar algunos aspectos de los docentes que pueden afectar

su práctica docente y la importancia de reflexionar en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Inicial.

Por último, otro referente a nivel nacional es el proyecto de investigación titulado “*La identidad profesional de maestras de educación infantil. Un estudio biográfico narrativo*” desarrollado por Maribel Foronda Cataño (2020). Trabajo de investigación para optar al título de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. El cual tuvo como objetivo analizar la identidad profesional que las maestras de educación infantil han construido a partir de su experiencia laboral en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) del área Metropolitana del Valle de Aburrá a través de un estudio biográfico narrativo. Dicho proyecto se enmarca en un paradigma cualitativo, desde un enfoque biográfico narrativo, permitiendo que las cuatro licenciadas en educación infantil reconstruyeran sus experiencias y configuraran su identidad profesional, lo que permitió identificar que la identidad profesional docente se presenta como un proceso complejo que involucra distintos momentos por los cuales se debe transitar, evidenciándose cambios que constantemente se experimentan en la práctica docente.

Por otra parte, la educación infantil debe tener un carácter sistemático, crítico, con bases y teorías que sustentan la acción y además, muchas veces el trabajo administrativo delegado a los maestros limita su práctica docente (Foronda, 2020), por tanto, su espacio para la reflexión de su quehacer pedagógico. Este proyecto presenta una relación entre los aspectos incidentes entre la práctica docente y la educación inicial bajo la influencia de los cambios que surgen día a día. Por tanto, se considera que el aporte brindado por este estudio es relevante para el presente proyecto, pues existe una estrecha relación con las dos categorías mencionadas anteriormente, las cuales se precisan en este proyecto y se logra alinear en gran medida con los objetivos propuestos.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Tunja y Duitama.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente en la educación inicial.
- Analizar la práctica docente en los maestros de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Tunja y Duitama.
- Reconocer los aportes del pensamiento reflexivo en la transformación de la práctica de los docentes de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Tunja y Duitama.

Capítulo II: Marco Teórico

A continuación, se desarrolla la fundamentación que da base teórica y conceptual a este proyecto a partir de un diálogo entre los autores, resulta pertinente profundizar en cada una de las categorías del problema de investigación de manera que sea inteligible la relación que entre ellas se establece. Es relevante reconocer los aportes del pensamiento reflexivo, así como la práctica docente, también las características de la Educación Inicial, con el propósito de determinar de qué manera la perspectiva del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Tunja y Duitama.

2.1. Pensamiento Reflexivo

2.1.1. Pensamiento del Docente

Según Shalvenson y Stern (1981, citados por Barrón, 2015) los docentes son profesionales racionales que deben tomar decisiones e interpretar realidades en entornos inciertos, lo que nos lleva a pensar ¿que implica el pensamiento del docente? y ¿cómo influye en la interpretación que hace del contexto escolar? Pues desde los aportes de Coll y Miras (1993) citados por el mismo autor afirman que el pensamiento del docente constituye un cúmulo de teorías implícitas, ideas, proyectos, actitudes, creencias, intereses y valores, que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, y en contraste con Gualteros y Córdoba (2010) se hace necesaria una sistematización, en la que, desde la interacción entre la objetividad y la subjetividad, específicamente componentes como “los saberes académicos; los saberes basados en la experiencia; rutinas y guiones, y las teorías implícitas” (p. 24). Por su parte, para Perafán (2004) los docentes construyen sus pensamientos, toman decisiones y de acuerdo a lo anterior median sus acciones, lo que incide en el comportamiento del aula.

2.1.2. Reflexión en el Pensamiento del Docente

La forma como los docentes construyen conocimiento, interviene en su proceso de enseñanza, este puede estar influenciado por sus estudios, contexto, creencias e historia de vida, lo que enmarca “(...), un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios contruidos y/o interiorizados por el profesor, durante su historia personal y profesional” (Perafán, 2004. p. 24), por tanto, el docente es visto como “(...), un sujeto epistémico que, desde el cultivo sociocultural, ve el orden como un aspecto del proceso de conocimiento y no como su único principio; en este sentido, conocer es co-nacimiento, y dentro de este la complejidad es una manera de construir de otra forma” (Gualteros y Córdoba, 2010, p.17). Por otra parte, el proceso de enseñanza desde el conocimiento está ligado a la acción, permitiendo ver la realidad desde diferentes ángulos, enmarcando el pensamiento docente desde “(...), la visión de reflexión en la acción, el análisis sobre el

conocimiento y la epistemología del profesor o dispositivo o procedimiento” (Gualteros y Córdoba, 2010, p. 18).

Según Gualteros y Córdoba (2010) “(...), el profesional reflexivo puede revisar y criticar no sólo sus acciones, sino también algunos elementos de su teoría en uso y elaborar nuevos elementos, con el fin de hacerla más acorde con el fenómeno que está siendo intervenido” (p. 19), para lo cual es necesario que el docente sea consciente de la teoría que implementa y sepa reconocer los elementos que sobresalen de ésta a medida que la ejecuta en el aula, lo que potencia la calidad de las acciones realizadas por el docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la mejora continua y la transformación de su quehacer profesional, pero además es necesario que esta “(...), experiencia individual pueda convertirse en colectiva, una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; esta visión implica acentuar la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales y en la consolidación de un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores” (p. 20).

2.1.3. Tipos o Formas de Pensamiento

Pensamiento Crítico (PC). De acuerdo con la declaración de consenso de los expertos en pensamiento crítico 1990, citado por Facione, (2007) se define de la siguiente manera: “(...), es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p.21). El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar y así mismo transformar.

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (Facione, 2007, p. 21)

Pensamiento Creativo. Desde Torrance (1977, citado por Pacheco, 2003) se concibe la idea del pensamiento creativo como “(...), el proceso de intuir vacíos o elementos necesarios que faltan; de formar ideas o hipótesis acerca de ello, de someter a prueba estas hipótesis y de comunicar los resultados” (p. 21), lo que deja entrever que este pensamiento demanda flexibilidad en los patrones de pensamiento, sensibilidad a lo estético y resolución de problemas determinados.

De acuerdo con Pacheco (2003) el pensamiento creativo “(...), debe extrapolar la codificación aprendida, para que el individuo pueda crear un lenguaje de codificación personal, único, innovador y que permita la interrelación de nuevos aspectos cognitivos” (p. 23), lo que lleva al individuo a desarrollar asociaciones de acontecimientos nuevos, relacionarlos con experiencias anteriores que han sido significativas para dar soluciones novedosas a determinados problemas o situación específicas.

Por su parte Shmukler (1985, citado por Pacheco, 2003) señala que la creatividad puede ser determinada de tres maneras “(...), en términos de producto del esfuerzo creativo, del proceso creativo o de la persona creativa” (p. 22), de las cuales sobresale el producto de esfuerzo creativo ya que da resultados, destacando rasgos cognitivos de este pensamiento que se activan en el individuo al enfrentar un problema determinado.

Por lo anterior la educación debe fomentar el desarrollo del pensamiento creativo tanto en estudiantes como docentes a partir de los principios propuestas por Logan y Logan (1980, citado por Pacheco, 2003) los cuales resumen las características que se deben promover en los individuos: “(...), Es de naturaleza flexible, requiere métodos de enseñanza indirecta, es imaginativa, fomenta el uso único de materiales e ideas, favorece la relación, es de naturaleza integradora, refuerza la autodirección, implica autovaloración y comporta riesgos, pero aporta recompensas” (p. 24)

Pensamiento Divergente. Tristán y Mendoza (2016, citado por Hernández, 2021) “(...), exponen que el pensamiento divergente permite producir una variedad de ideas relacionadas con un cierto constructo o al momento de resolver un problema, Se trata de un proceso espontáneo, no sistemático, que fluye libremente y de forma no lineal” (p. 105), lo cual deja en evidencia cualidades de este pensamiento como lo son la originalidad, la fluidez, sensibilidad, flexibilidad, la elaboración y la organización, las cuales deben ser desarrolladas dentro del aula y en los docentes para cambiar paradigmas frente a la homogeneización y llevar a los individuos a reconocer la singularidad, las sensibilidades y la pluralidad frente a los problemas.

Desde Aguilera (2017) “el pensamiento divergente es un constructo de la Psicología Cognitiva, acuñado por Joy Paul Guilford considerado el padre del estudio científico de la creatividad a mediados del siglo pasado. Guilford entiende que el pensamiento divergente es el factor más destacable de la creatividad” (p. 1), lo que deja entrever que el pensamiento

divergente es uno de los elementos más relevante del pensamiento creativo y aunque parecieran similares, no lo son, por el contrario, se complementan y “tiende a buscar soluciones más abiertas, diferentes e inusuales, dirigiéndose hacia la innovación” (p. 4).

Pensamiento Reflexivo. Esta categoría es muy importante frente al objeto de estudio del presente proyecto por cuanto este orienta en la comprensión de la forma de pensar de los docentes, ya que el pensamiento reflexivo es denominado como la oportunidad de transformación en la práctica pedagógica del docente que convoca a abordarla con “acciones concretas” Schön (1994, citado por Gualteros y Córdoba, 2010, p.20). En ocasiones, la práctica docente conlleva a sentimientos de satisfacción con el deber cumplido, mientras que, en otras ocasiones, conlleva a la frustración y el desequilibrio.

Desde Schön (1994, citado por Gualteros y Córdoba, 2010) se concibe la idea del pensamiento en la acción manifestado a través de la combinación de la lógica y los sentimientos, de este modo “(...), Mientras actuamos, realizamos una verificación continua entre los resultados deseados y los obtenidos, y hacemos correcciones en el curso mismo de las acciones; esas correcciones pueden operar sobre nuestras acciones sin afectar los supuestos teóricos, o pueden involucrarse explícitamente” (p. 4). Para lograr la formación de un profesional reflexivo es necesario tener claridad de la teoría que se utiliza, así como la forma de detectar aquellos elementos que señalan la calidad de sus pensamientos en sus acciones ya que, “(...), toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento” (Giroux, 1997, 176).

Esta mirada posibilita recrear escenarios donde la práctica, la conducta, la interacción y el contexto como tal permiten la comprensión de la realidad con una mirada reflexiva que exige el “(...), desarrollo de la autonomía, la coherencia y el compromiso” (Gatti, s.f, p. 13). Los docentes como parte de la sociedad promueven el desarrollo autónomo, ya que este

implica el desarrollo de todos, así que es relevante consolidar un tejido profesional para fortalecer y contribuir constantemente al autoaprendizaje.

De acuerdo con Gualteros y Córdoba (2010) existen dos comprensiones: “(...), La comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva” (p.22). A partir de estas comprensiones sugiere la acción de aprehender desde perspectivas intelectuales y humanas enmarcadas en un proceso de investigación con la oportunidad de que el conocimiento del docente se siga construyendo. Los autores sugieren que la Universidad necesita fortalecer sus bases y al mismo tiempo enriquecer la formación de los líderes pedagógicos con una perspectiva integral, es decir desde la moral, lo humano, lo intelectual, lo social y lo competente.

Por su parte, Perrenoud (s.f, citado por Nocetti y Medina, 2017) señala que de la Universidad se espera un lugar de excelencia que estimule la reflexión y el pensamiento crítico. Uno de los aspectos que han marcado la formación académica y disciplinar entorno al propio ejercicio práctico enfocado en la reflexión, ha sido el diligenciamiento de recursos didácticos como la escritura de diarios de campo, informes y portafolios con una mirada reflexiva, así como el ejercicio de grabar y analizar las propias clases con detenimiento para identificar aquello que es pertinente, eficiente e ineficiente.

De este modo y retomando el estudio adelantado por Nocetti y Medina (2017) es posible interpretar que, a partir del desequilibrio, la incertidumbre y el fracaso en la práctica pedagógica el docente siente la necesidad de direccionarse a la reflexión, por lo tanto “un estado de tensión producto de la diferencia entre lo que espera el docente del propio desempeño y lo que percibe de la actuación real en el aula desencadena la reflexión” (p. 6).

A partir de la brecha que se crea entre la intención y la percepción del actuar del docente se generan respuestas emocionales y actitudinales que convocan a la reflexión como una esperanza para alcanzar cambios que propicien la mejora de su propio actuar. En otras

palabras “el componente emocional es clave para desencadenar el desequilibrio que provoca la reflexión docente” (Nocetti y Medina, 2017, p. 6)

En este sentido, las acciones docentes y humanas no en todos los casos generan el mismo impacto y es precisamente ese, el punto que se debe afrontar, la potencia crítica de los sujetos en el proceso de enseñanza depende de la perspectiva de auto indagación, conducta, e innovación, por lo tanto se concibe el pensamiento reflexivo como una competencia que fortalece al docente de manera integral y lo hace capaz de ir más allá de las formas superficiales, lo que le permite analizar las dificultades con detenimiento, tomar decisiones, proponer e implementar soluciones eficaces y pertinentes con el propósito de mejorar el escenario educativo y al mismo tiempo, su quehacer pedagógico.

Revisando la literatura respecto a estos tipos de pensamiento anteriormente descritos, de acuerdo con Nickerson (1987, citado por Insuasty, 2007) “(...), la creatividad es una situación compleja en donde interactúan múltiples procesos vinculados a los ámbitos cognitivos y socio afectivos” (p. 313), por tanto, relacionar estos tipos de pensamiento permiten (...), “dar respuestas y soluciones novedosas y creativas” (Insuasty, 2007, p. 314).

2.2 Práctica Docente

2.2.1 *Quehacer Pedagógico*

Desde Pabón, (s.f) como práctica educativa donde se analizan las concepciones implícitas en ella y la naturaleza de los problemas concretos que habitualmente se plantean en el sector educativo. En el quehacer pedagógico se tienen en cuenta las formas de enseñar, los diferentes enfoques o modelos pedagógicos, las estrategias didácticas que den respuesta a las realidades educativas de cada contexto, teniendo como fundamentos la concepción de hombre, la teoría sobre escuela, el discurso, el estilo de vida y pensamiento, el método de enseñanza, la formación de valores y explícitamente la manera de intervenir en dicha realidad para transformarla. El quehacer pedagógico influye en la forma de planear, organizar,

desarrollar y evaluar el currículo educativo en sus diferentes componentes: propósitos, contenidos, secuencia, métodos, recursos didácticos y evaluación. Cada enfoque tiene su forma particular de abordar cada uno de los componentes del currículo y de dar respuesta a las preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿con qué enseñar? y ¿cómo evaluar?, lo cual hace característico un estilo de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2 Formas de Entender la Práctica

Práctica Docente: La práctica docente de acuerdo con Schön (1987) se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores en el aula escolar. En otras palabras, es entendida como una práctica que implica reflexión ya que es relevante la capacidad del docente para dar respuesta a las necesidades emergentes del contexto y el éxito de esta depende de las habilidades del mismo para resolver las situaciones problemáticas que día a día se presentan en el aula escolar.

Del mismo modo, Bourdieu (1991) menciona la práctica docente, como un proceso orientado a partir de la incertidumbre, vaguedad, las trayectorias sociales y lo impredecible en ellas, por lo que se hace necesario interpretar los acontecimientos para poder actuar. En este sentido, de acuerdo con Barreto, Mateus y Muñoz (2011) la práctica docente se diferencia precisamente por el sujeto y sus implicaciones socio-culturales, pues así, también se soporta en Rockwell (1986, citado por Tamayo, 2017) quien enuncia “(...), la práctica docente abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente a un grupo hasta la totalidad social” (p. 3).

Desde Bourdieu (1991, citado por Edelstein y Corla, 1995) comprende la singularidad de las prácticas docentes como prácticas sociales, y por ende su intervención y análisis con respecto a la enseñanza, en las que debe tener en cuenta procesos didácticos específicos, metodologías y estrategias referidas al trabajo con el conocimiento a construir en las aulas.

Pues Suñer, (s.f) sugiere la práctica docente como una “(...), función compleja, de clara significación social cuyo sentido y significado no está claramente definido en tanto hay tantos conceptos relativos en ella como concepciones acerca de la educación podamos encontrar” (párr. 8).

En otro punto de vista, la práctica docente es entendida por Hernández, Quezada, & Venegas (2016) como “(...), la inserción en el sistema educativo, en donde el profesional se va familiarizando con el quehacer pedagógico en labores administrativas, planificación e implementación de clases poniendo en práctica sus conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación pedagógica y disciplinar” (p. 361). De esta manera, se interpreta que tanto la formación del sujeto como sus habilidades influyen en la implementación y desarrollo de la práctica docente.

Por lo que, los docentes según Ávalos (1999, citado por Aguerrondo, 2002) “(...), son actores que tienen un rol central que jugar y, ese rol, depende de mayor o menor grado en que se sientan, ejerzan y sean reconocidos como profesionales de la educación” (p.98). En este orden de ideas, la personalidad del docente, “(...), su forma de ser, sus saberes, modos y conducta, se dan las relaciones humanas” (Edelstein, 1995, p. 84)

Se comprende la práctica docente como el escenario donde se da la interacción entre el docente, el estudiante y el contexto educativo, en el cual, se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, que a partir de las vivencias, experiencias y decisiones que el docente debe asumir va adquiriendo y fortaleciendo sus habilidades pedagógicas, las cuales le permiten identificar aquello que es pertinente, eficiente, e ineficiente tanto en sus procedimientos, como en la selección de estrategias y metodologías de acuerdo a las necesidades del contexto que el docente ha identificado y que con la vivencia diaria va transformando.

Por otra parte, desde esta categoría emergen algunas consideraciones conceptuales, entre las que se encuentran:

- **Proceso de enseñanza** descrito por Alvarado, Barrera, Jiménez, Bonilla. (2018) como aquel que “conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral del estudiante para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores; el tipo de intervención que este tenga está sujeta al paradigma con el que se identifica” (p. 611)

- **Práctica evaluativa**, la cual según Gimeno Sacristán (1994, citado por Ramírez y Rodríguez, 2014) expone que:

Las prácticas evaluativas tienen dos perspectivas entendidas como: Una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocar planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales. Y desde el punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar. Que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela (p. 62).

Práctica Pedagógica. La práctica pedagógica entendida por Bernstein (1998, citado por Tamayo, 2017) se define como “una práctica que implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica” (p. 4) y así mismo, “(...), la relación-interacción integral” (Tamayo, 2017, p. 5) que se va dando

en su contexto social, por lo que es posible entender la práctica pedagógica como una práctica social.

De acuerdo con Tamayo (2017) “(...), la práctica pedagógica entendida como práctica social permite un acercamiento a su comprensión y compleja construcción dialéctica de acciones con fines educativos” (p. 10) y en la misma línea, a partir de los aportes de Moreno (2002) se conceptualiza como “una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales” (p.7).

Por último, desde la postura de Cisternas (2011, citado por Vanegas y Fuentealba, 2019) se le da sentido a la práctica pedagógica como “el espacio formativo en el que los docentes de manera contextualizada, distribuida y situada en contextos reales articulan progresivamente la teoría y la práctica” (p. 117) por lo que, se considera que de manera implícita la práctica se condiciona de acuerdo al contexto sociocultural, así como las experiencias, percepciones, interacciones y reflexiones de los actores que participan en la relación pedagógica.

Práctica Educativa. De acuerdo con Gómez (2008) “La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (p. 31). Esta resolución de problemas en gran medida se convierte en rutinaria y automática en el docente, pero al momento de presentarse nuevas problemáticas es necesario plantear diferentes soluciones llevando al docente a reflexionar y revisar su práctica educativa para hacerla novedosa y pertinente.

Por la complejidad de la práctica educativa se establecen diferentes variables que influyen en esta como son “la cantidad de experiencia (en tiempo) del profesor, la disciplina que enseña y su conocimiento pedagógico” (Gómez, 2008, p. 31). En cuanto a la experiencia del docente, este pasa por una serie de etapas, las cuales según Kuggel (s.f, citado por Pozarnik, 1998) van desde que en “(...)”, su práctica el profesor está más preocupado por su situación personal como profesor ante los alumnos” hasta que “(...)”, finalmente concibe al alumno como un aprendiz independiente y activo que sabe aprender por su cuenta” (Gómez, 2008, p. 32). En relación a la variable, la disciplina que se enseña, busca clasificarlas según Smeby (1996, citado por Gómez, 2008): realizó un estudio acerca de las diferencias entre las disciplinas utilizando tres variables: “(...)”, *estado paradigmático, lenguaje de comunicación y grado de dependencia*” (p. 32). Por último, la variable, el *conocimiento pedagógico* hace referencia según Shulman (1989, citado por Gómez, 2008): “(...)”, a las formas de representar y formular el contenido de la asignatura que lo hacen comprensible para los demás; también incluye una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos” (p. 33).

2.2.3 Componentes de la Práctica

Planeación y Gestión. Cada Institución Educativa desde su filosofía, mirada y modelo pedagógico dispone de unas políticas y formas de organización a nivel interno, para lo cual es necesario la planeación educativa.

Por lo anterior, de acuerdo con Rueda (2011) “(...)”, la planeación dirigida al sistema educativo en su conjunto se expresa en un cuerpo de políticas que intentan traducirse en orientaciones para la acción de los agentes directamente involucrados en el funcionamiento del sistema escolar” (p. 3), de forma que pueda quedar plasmado la programación y organización escolar.

Partiendo de las nuevas dinámicas educativas, la autonomía de las instituciones para tomar decisiones y los cambios en general de la sociedad actual, los actores educativos deben asumir nuevos retos, lo que lleva a diferentes formas de gestionar procesos más adecuados y contextualizados con el fin de alcanzar los objetivos propuestos como institución educativa y estar en una mejora continua.

Bajo esta premisa, para Rico (2016) “(...), la gestión educativa es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (p. 57), esta gestión permite a los colegios organizarse de forma óptima y enfocada a sus propios propósitos desde varias dimensiones.

En este sentido, las cuatro dimensiones de la gestión educativa según lo señalado por Arias (2017) en su estudio profesional son: Dimensión *Institucional*, *Pedagógica*, *Administrativa* y *Comunitaria*, las cuales respectivamente hacen referencia a la organización de los miembros de la comunidad educativa; la pedagógica refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje; la tercera son las acciones de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos, entre otros; y la comunitaria hace referencia a la relación de la institución con la cultura de la sociedad específica. (p. 12)

Relación Pedagógica. De acuerdo con Van Manen (1998) quien afirma “(...), La relación pedagógica como estructura básica para la comprensión de la pedagogía como experiencia; reconocer la experiencia educativa como relación. Esta relación pedagógica que se vive cómo integrada de ingredientes afectivos, políticos y sobre todo éticos”. (p. 94), lo que refiere a la acción que se desarrolla en el aula diariamente entre docentes y estudiantes en la que se manifiestan un sin número de emociones, actitudes y sentimientos, que desencadenan comportamientos tanto en los estudiantes como en los maestros e invita al

docente a prepararse para enfrentar estas situación con el fin de convertirlas en un aprendizaje, “significa que el pedagogo tiene que ser capaz de considerar la situación actual y las experiencias del niños y valorarlas por lo que son; (...) tiene que ser capaz de prever el momento en el que el niño puede participar en la cultura con una mayor responsabilidad” (Van Manen, 1998, p. 89).

Por otra parte, la relación pedagógica es de doble sentido, pues el docente debe tener la disposición para enseñar, pero al tiempo el estudiante debe contar con la actitud y disposición correcta para aprender y así poder alcanzar el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, como le enuncia Van Manen (1998) “(...), la relación pedagógica entre el profesor y los alumnos tiene que ser una relación bidireccional. El docente pretende que los alumnos aprendan, a su vez, los alumnos tienen que tener un deseo, una disposición y una preparación para aprender” (p. 90).

Además, en la relación pedagógica Van Manen (1198) menciona que esta “(...), requiere condiciones para ser genuinamente pedagógica: El afecto, la esperanza y la responsabilidad” (p.78), en donde el afecto permite al estudiante abrirse al docente de manera tranquila, confiada y segura; la esperanza hace referencia a que el docente tenga confianza en el estudiante y ponga su mayor esfuerzo para alcanzar las metas de aprendizajes propuesta para el estudiante y por último la responsabilidad, que va relacionada con la disciplina y el reconocimiento de la autoridad, con el fin formar estos aspectos en el estudiante y a su vez lo refleja el maestro en su acción pedagógica.

Comunicación en el Aula. De acuerdo con Ojalvo (1999, citado por Gutiérrez, 2017) “(...), La comunicación en el aula es entendida como un proceso dinámico intencional con objetivos claros, mediada por acciones didácticas e interacciones entre docentes y estudiantes en un contexto escolar” (p. 95), es decir, es una interacción social contextualizada que

permite encauzar ideas, donde es necesario la intervención y participación de varios actores, pero además necesita tener un propósito para que esta sea significativa y trascendente.

En ese sentido, la comunicación en el aula posee una finalidad la cual según Ojalvo (1999, citado por Gutiérrez, 2017) es “(...), generar un ambiente psicológicamente adecuado que permita favorecer, optimizar y recrear significados, permitiendo así el intercambio de conocimientos que contribuyan a la formación de la personalidad de los participantes” (p. 95), lo cual conlleva a proveer un ambiente adecuado para potenciar y generar nuevos conocimientos.

Por otra parte, Díaz (1976, citado por Gutiérrez, 2017) “refiere tres modelos de comunicación en el aula: el primero hace énfasis en los contenidos, (...) El segundo modelo hace énfasis en los efectos (...), el tercer modelo énfasis en el proceso” (p. 95-97), los cuales respectivamente refieren a una comunicación monologa y bancaria, el segundo a una comunicación condicionada y manipulada; y el último modelo se refiere a “(...), formar a los estudiantes para que puedan de manera autónoma transformar su realidad, el objetivo que se busca es que el sujeto piense y que es pensar lo lleve a transformar la realidad” (Gutiérrez, 2017, p. 97)

Estrategias Metodológicas. Las estrategias metodológicas son diseñadas e implementadas por el docente en el aula, y estas según Rojas (2011) “(...), favorecen el aprendizaje constructivo y significativo evitando lo repetitivo” (p. 181) por lo que, es necesario “(...), seleccionar, organizar y elaborar los conocimientos” (p. 183), con el fin de que sean pertinentes y den respuesta a las necesidades del contexto.

De esta manera, el orden sugerido por Rojas (2011) para elaborar estrategias metodológicas es:

1. Determinar los logros de aprendizaje o habilidades que se quieren alcanzar.

2. Identificar los procesos cognitivos que permiten el desarrollo de la capacidad o habilidad.
3. Plantear la actividad de aprendizaje que evidencia el logro determinado con anterioridad.
4. Especificar el modo de ejecución para saber cómo hacerlo, así como los recursos y materiales didácticos que se van a usar.

Por otro lado, existen diferentes tipos de estrategias metodológicas, retomando a Rojas (2011) se plantean estrategias de aproximación a la realidad, estrategias de búsqueda, organización y selección de la información, estrategias de descubrimiento, estrategias de extrapolación y transferencia, estrategias de problematización, estrategias de procesos de pensamiento creativo divergente y lateral y estrategias de trabajo colaborativo, lo anterior depende de los objetivos, habilidades y particularidades que se quieran desarrollar.

2.2.4 Educación inicial

Educación inicial en Colombia. Cada sociedad ha formado distintas concepciones de infancia, debido a su propia historia, cultura y educación, lo que da como resultado diferentes dinámicas alrededor del cuidado, la comprensión, la percepción y la educación de los niños y niñas, este claro ejemplo se pueden evidencia durante la edad media donde los niños y las niñas eran considerados adultos pequeños y como una carga social por no producir, pero con el pasar de los tiempos y la llegada de la edad moderna los infantes son vistos como sujetos sociales y por ende un objeto de estudio, lo que reveló la importancia de educar y formar desde la niñez, en consecuencia a finales del siglo XIX se inicia la escolaridad.

De acuerdo con Cárdenas y Gómez (2014) la educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños reconociendo las particularidades y diferencias en su desarrollo integral, contribuyendo así a la construcción de su identidad, guiando su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social, lo que permite reconocer a los niños y las niñas en

el ejercicio de sus derechos, reconocer sus singularidades, interés, gustos y necesidades. En razón a esto, es importante resaltar que el principal objetivo de la educación inicial en Colombia es “(...), Desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender los intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, sus formas de ser y estar en el mundo” (MEN, 2014, p. 40), por tanto, para potenciar este desarrollo se requiere de un trabajo intencionado donde los docentes creen ambientes provistos de nuevos retos complejos y experiencias pedagógicas.

De este modo, las niñas y los niños en el entorno familiar construyen su identidad, aprenden, desarrollan y potencian capacidades como parte del proceso de socialización con su primer vínculo social, siendo esto la base para la educación inicial la cual se caracteriza por “complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras” (MEN, 2014, p. 43). Lo anterior deja en evidencia el vínculo entre el contexto familiar y el educativo, pues este último, no es un espacio aislado, por el contrario, se fundamentan y complementan con el fin de potencializar la formación integral de los infantes.

De acuerdo con Gil y Sánchez (2004) “(...), la educación inicial comprende la atención a los niños y niñas hasta los 6 años, que tiene por objetivo contribuir con el desarrollo infantil, para lo cual se requiere ofrecerle una atención integral en un ambiente de calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos físicos, cognitivos, socioemocionales, psicomotrices y del lenguaje” (p.535), a partir de estas comprensiones nos lleva a reflexionar en torno a lo complejo de formar y educar en este contexto y que no solo es cuidar y velar por el bienestar de los niños y niñas en este rango de edades, sino por el contrario nos invita como docentes a cavilar en nuestro quehacer pedagógico y la importancia de nuestra

intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a considerar al niño o a la niña como un ser único, con necesidades, intereses y características propias del momento en el que se encuentra. (Gil G. Sánchez, 2004).

En otro punto de vista, la educación inicial es entendida por Fujimoto (2011) como “(...), La educación que, desde una perspectiva integral, oportuna y pertinente, abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; que se puede desarrollar a través de diversas modalidades o formas de atención, desde las que potencian la labor educativa de la familia en sus escenarios diarios, hasta en ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños” (p. 18). De esta manera, se interpreta que tanto la familia como los espacios educativos influyen en la formación integral de los niños y niñas de la primera infancia y que es necesario que estas dos partes trabajen de forma conjunta para lograr una educación pertinente y eficaz en este lapso del desarrollo del ser humano.

Por su parte Pitluk (2018) expresa que los educadores de Educación Inicial pueden enseñar que el aprendizaje es más potente cuando va de la mano del afecto, que se puede aprender por placer, que los vínculos respetuosos y bien establecidos permiten avanzar con más fortaleza en el camino, lo cual deja entre ver la importancia de entender a los niños y las niñas como seres integrales y que deben ser formados desde todas sus dimensiones y que sus condiciones de vida económicas, sociales y culturales constituyen experiencias que influyen en su desarrollo.

En síntesis, basados en los aportes anteriores, se entenderá Educación Inicial como la atención a los niños y niñas hasta los 6 años de forma integral, la cual reconoce las particularidades y diferencias de cada infante, buscando potencializar el desarrollo de acuerdo a las características del niño y la niña, contribuir a la construcción de su identidad, de su propio mundo y de su entorno social, y a su vez complementar la educación que se ha iniciado en el entorno familiar. Por lo anterior es de vital importancia que los docentes

establezcan ambientes equipados de nuevas experiencias pedagógicas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Infancias. Que de acuerdo con la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) la define como “(...), Un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse” (párr.3). Por tanto, la infancia va mucho más allá de un rango de edad, se refiere al estado y la condición de la vida de los niños y las niñas, y a la calidad de esos años.

Por su parte, Piedrahita (s.f, citado por Jaramillo, 2007) señala que desde “(...)”, La concepción pedagógica moderna de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (p. 112). Lo anterior deja en evidencia los avances tanto en el marco legal como social sobre el reconocimiento de la infancia, dando estatus de persona y de ciudadano, en otras palabras, como sujeto de derecho.

Desde la condición infantil contemporánea se apuesta por una epistemología de las *infancias* que “supone construir un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales, ni esencialistas y que se interrogue específicamente por cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia” (Amador, 2012, p. 81), esto implica reconocer la condición de los niños y niñas en la actualidad, sus transformaciones y a su vez el desarrollo de su futuro, en lo social, cultural, ontológico y político, dada la multiplicidad, heterogeneidad y diversidad de situaciones y realidades que viven y afrontan los niños y las niñas se soslaya completamente la idea

moderna de infancia (en singular), como si existiese una única infancia para pasar al concepto de “infancias” (en plural), en tanto aparece como un concepto emergente que reconoce tal pluralidad.

Desarrollo Integral. Que de acuerdo a lo expuesto en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de *Cero a Siempre* (2016) lo define como “(...), el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (Ley 1804 de 2016, p.2), por tanto, es un proceso continuo que inicia desde la gestación y el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, de manera individual a partir de las experiencias que van aconteciendo a lo largo de la vida de cada sujeto. Por su parte, en el *Código de Infancia y Adolescencia* (2006) es considerado el desarrollo integral como un derecho, ya que los niños y las niñas son considerados sujetos titulares de derecho.

Desde la Política de Infancia y Adolescencia 2018-2030 “el desarrollo integral parte de una comprensión holística del ser humano, que como proceso de transformación es complejo, sistémico, sostenible e incluyente. Contribuye a la edificación de la identidad, a la configuración de la autonomía y al afianzamiento del sentido colectivo y social que define a los sujetos” (p. 24).

Además, Peralta y Fujimoto (1998) en su estudio “(...), La atención de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI” enuncian que el Desarrollo Integral “debe abordarse desde una concepción multidisciplinar e intersectorial, con el fin de comprometer todas las instancias políticas, económicas, sociales y generar la conciencia de que la responsabilidad de la infancia es de todos” (p. 130), por consiguiente, en este proceso por ser de corte holístico es necesario la intervención, compromiso y esfuerzo de todas las esferas de la sociedad.

Agentes Educativos. Que desde el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) se define como “(...), Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agenciando su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente y están involucradas en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad” (párr. 3). Por ende, es necesario tener conciencia de la responsabilidad civil que tiene cada miembro de la sociedad en el desarrollo y formación de todos los niños y las niñas de nuestro país, y visualizar la necesidad de la capacitación en este campo. Por tanto, se señalan los agentes educativos como aquellos que:

deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco. Por lo tanto, se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son aquellos niños y niñas.

(Vélez, 2010, citado por Araque, 2012, p.157)

Por su parte Lara y De Osorio (1991) definen a los agentes educativos como “(...), Todas aquellas personas vinculadas o no a las instituciones públicas o privadas que sin ser docentes han sido capacitadas formalmente o en la práctica” (p. 15), en este sentido, este grupo de personas intercambian experiencias pedagógicas para aportar al desarrollo integral de los niños y las niñas dentro de una comunidad específica por medio de sus conocimientos adquiridos.

Ambientes de Socialización. Enunciado por Núñez y Villalobos (2011) como “(...), el proceso a través del cual los niños aprenden una serie de elementos como las creencias,

comportamientos y sentimientos de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura, entendiendo el rol como la expectativa que se espera del niño según su posición dentro del grupo social” (p. 109).

Sin embargo, la sociología ha iniciado una crítica frente a este concepto ya que lo ve como sinónimo de aculturación, en este sentido lo expresan como “(...), un proceso que surge de las interacciones cotidianas, en una especie de negociación dinámica y continua, en la que se abandona la visión de un niño pasivo y se aborda como uno que participa de manera activa en la socialización y que va emergiendo gradualmente” (Núñez, 2011, p. 110).

Por otra parte, Echavarría (2003) enuncia que los ambientes de socialización son “(...), espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación” (p. 5), lo que evidencia la importancia de estos espacios en el desarrollo integral de los infantes, los cuales permiten la construcción de su identidad, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, y el sentimiento de pertenencia y aceptación dentro de una sociedad, rasgos necesarios para su desarrollo integral.

Capítulo III: Marco Metodológico

En el capítulo se evidencia cómo se ejecutó el proceso metodológico de este proyecto, el cual se presenta de la siguiente forma. En primer lugar, se expuso el enfoque, que para este caso es el *Cualitativo*, ya que este responde a investigaciones de tipo educativo-pedagógico, debido a que busca situarse en las relaciones cotidianas. En cuanto al paradigma epistémico se tomó el *Hermenéutico* de corte *interpretativo-crítico*, luego se enmarca en un *Estudio de caso*, y se soportó en el estudio de caso simple, diseño holístico de acuerdo con Yin, K. (2003) tomando como unidad de análisis los docentes de diferentes Instituciones educativas ubicadas en las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja, seguidamente se describieron los actores de la investigación y se da continuación a las fases del proceso investigativo

sugeridas en estudio de caso por Mendoza (2015). Por último, se presentaron las técnicas e instrumentos que se seleccionaron para la recolección de datos.

3.1 Enfoque Cualitativo

El enfoque de investigación en el que se basó la presente propuesta de investigación es el *Cualitativo*, el cual “(...), se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p. 358). Por otro lado, de acuerdo con Guardián (2010), la investigación cualitativa estudia a profundidad una situación concreta y se enfoca en los diferentes motivos de los hechos.

El enfoque cualitativo según Prieto y Villarreal (2017) “(...), busca la comprensión del fenómeno, donde el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados” (p. 48). Este tipo de paradigmas investigativos surgen como alternativa al paradigma racionalista, ya que existen, problemáticas y situaciones que no pueden ser explicadas ni comprendidas desde la perspectiva cuantitativa, es el caso de los fenómenos culturales, que son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativo (Prieto y Villarreal (2017).

De acuerdo con Badilla (2006) “la investigación cualitativa, responde en mayor medida a investigaciones de tipo educativo-pedagógico, debido a que esta busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea interviniendo en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales, con esto se crean y recrean las realidades sociales” (p. 42), en nuestro caso como un conjunto de prácticas educativo-pedagógicas.

Lo anterior concuerda con la presente investigación en cuanto a lo planteado por Saavedra y Castro (2007) quienes abordan el planteamiento de la relación sujeto-objeto como un vínculo social que media entre las relaciones directas con la realidad. Del mismo modo

Casado y Calonge (2001, citados por Saavedra y Castro, 2007), quienes sugieren “(...), la relación sujeto-objeto mediatizada por la intervención de otro sujeto y se convierte en una relación compleja de sujeto a sujeto y de sujetos a objetos” (párr. 33), de este modo, fue posible identificar a los docentes como sujetos activos frente al objeto de la investigación el cual emergió de la relación entre el pensamiento reflexivo y su incidencia en la práctica docente en los maestros de educación inicial, replanteando así la necesidad de transformar la práctica docente desde el contexto en el que se encuentra, con el fin de fortalecer los procesos educativos y la intervención en el campo pedagógico. Se buscó comprender fenómenos relacionados con los cambios que se generaron a partir del pensamiento reflexivo y cómo influyó en el quehacer educativo, teniendo en cuenta que se está presentando una ruptura en la educación como aquel que ocurrió en el siglo XX conocido como “la condición de la posmodernidad”, cuyo punto de partida ha sido significativo, porque se generan nuevos retos, necesidades y concepciones centradas en el aspecto social, económico, político, cultural y, por ende, educativo.

Esta investigación califico y analizó la incidencia del *pensamiento reflexivo* en la práctica docente, entendiendo que este es un punto relevante para aportar pedagógicamente al contexto que se interviene, en este sentido, es relevante pensar en la calidad de la enseñanza que se brinda, así como su pertinencia y aporte a la transformación de la educación. En esta investigación se analizaron algunos de los principales rasgos del quehacer docente en tres instituciones educativas, Colegio “123 por mí” de la ciudad de Bucaramanga, el Colegio Campestre “*San Diego*” de la ciudad de Duitama y el Colegio “*American School Saint Frances*” de la ciudad de Tunja, en aras de comprender la incidencia del pensamiento reflexivo que ejercieron identificando el impacto que esta tuvo dentro del ejercicio de sus prácticas docentes como oportunidad de transformación en una etapa relevante de la educación.

3.2 Paradigma Epistémico: Hermenéutico

El enfoque epistémico *hermenéutico* en la presente investigación: “Abarca un conjunto de corrientes humanístico interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social”, también, “(...), parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre” (Barrero, Bohórquez, y Mejía, 2011, p. 106).

Por otra parte, Marín (2019) considera que el enfoque Hermenéutico “(...), consiste en comprender e interpretar, por vía de reconstrucción, en qué sentido un acto individual es manifestación de la vida integral, es decir, del mundo de la vida” (p. 152), por tanto este enfoque se cuestiona por el sentido y los significados de una situación o fenómeno que tiene para los sujetos, en otras palabras es “(...), la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible a múltiples lecturas, que representa el enfoque desarrollado por Paul Ricoeur” (Sandoval, 1996, p. 67).

El alcance de esta investigación es *interpretativo-crítico*, ya que el proyecto se inició analizando el discurso de los docentes frente a las categorías de la investigación y así develar los significados que los sujetos le dan a su quehacer docente, para luego, generar un análisis crítico frente a su postura y su práctica docente, con el fin de suscitar transformaciones, pues según Barrero, Bohórquez y Mejía (2011) este alcance “(...), Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa” (p.106), además, “(...), reconoce la influencia de la acción a través de la mediación en la reflexión crítica de los agentes individuales” (p.113).

Por lo anterior en el proceso investigativo se buscó comprender la incidencia que ha tenido el pensamiento reflexivo en la transformación de su práctica docente, además de

reconocer los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente en la educación inicial, teniendo como fundamento la experiencia personal docente.

De acuerdo a los resultados esperados, el presente proyecto aporta a la línea de Investigación “Pedagogía, Currículo y Evaluación” propuesta en la Universidad Santo Tomás.

3.3 Diseño: Estudio de Caso

La investigación propuesta se enmarco en un *Estudio de Caso*, lo cual es “(...), una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de estos” (Mendoza, 2015, p.6), busco dar respuesta a interrogantes como, el ¿Qué?, el ¿Por qué?, el ¿Cómo?, lo que evidenció su finalidad descriptiva y explicativa, lo cual se ajusta a la sociología, psicología y por ende en el campo de la educación. Este método está centrado en la relación entre el problema de investigación y la unidad de análisis, donde esta última puede ser una persona, un programa de investigación, una institución educativa o un proceso de aprendizaje; lo que da una mirada transdisciplinaria.

Desde la mirada de Rodríguez, D. (1999) “Los estudios de caso nos permiten dar un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (p. 6); esta definición muestra la especificidad con la cual se trabaja dentro de un estudio de caso, ya que como es mencionado cada caso representó una singularidad propia dentro de un contexto, teniendo una relevancia y significancia al interior de un sistema determinado.

De acuerdo con Mendoza (2015) las características que sigue el método del estudio de caso son: analizar un problema, determinar el método de análisis y tomar decisiones en los cursos de acción. Por ende, el estudio de caso debe contener una planeación, un desarrollo

metodológico, un sistema de comunicación de resultados, un sistema de evaluación, el problema y su contexto. Así mismo la unidad de análisis, fueron los docentes y finalmente se incluyó un método de triangulación con el propósito de verificar y dar validez a los datos incluidos en la investigación.

El caso específico que se tuvo en cuenta es el aporte del pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial, el cual, se soportó en el estudio de *caso simple*, diseño holístico, según Yin (2003, citado por Mendoza, 2015): “El estudio se desarrolla sobre un solo objeto, proceso o acontecimiento, realizados con una unidad de análisis” (p.14). La cual, hace referencia en el presente proyecto a los maestros de educación inicial del Colegio “123 por mí” de la ciudad de Bucaramanga, el Colegio Campestre “*San Diego*” de la ciudad de Duitama y el Colegio “*American School Saint Frances*” de la ciudad de Tunja.

3.4 Actores de la Investigación

3.4.1. Población y Muestra

En el presente proyecto se tomó como población las Instituciones Educativas: Colegio “1,2,3 por mí” de la ciudad de Bucaramanga, Colegio Campestre “*San Diego*” en la ciudad de Duitama, y Colegio “*American School Saint Frances*” de la ciudad de Tunja. Como muestra, los participantes directos en estas instituciones corresponden a tres docentes, quienes mostraron interés y disposición para ser partícipes del proyecto, además dieron su aval para que sus aportes fueran incluidos en el estudio de esta investigación. Ellas fueron:

Docente 1: Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Santo Tomás, de 25 años de edad; con siete años de experiencia, cinco años como auxiliar docente y dos como docente titular, con estudios adicionales en Técnico Auxiliar en Atención a la primera Infancia.

Docente 2: Licenciada en educación preescolar y promoción de la familia de la Universidad Santo Tomás, de 51 años de edad, con veinte años de experiencia, estudios adicionales en diplomado en pedagogía de la lengua escrita.

Docente 3: Terapeuta del Lenguaje, de 57 años de edad; con treinta años de experiencia, con estudios adicionales en cursos en problemas de lenguaje, transformista específico del habla, y problemas de aprendizaje.

Estas docentes fueron seleccionadas, en primer lugar, porque se buscó que se desempeñarán en el nivel de Educación Inicial. En segundo lugar, aunque cada de las instituciones cuentan con un equipo de trabajo en promedio de siete docentes para este nivel, solamente se tomó como muestra una docente de cada institución ya que se contó con la disposición por parte de ellas para colaborar con el ejercicio de investigación, y esta muestra era pertinente para el desarrollo del proyecto ya que se pretendía contrastar la diversidad de contextos educativos en diferentes ciudades.

3.5 Fases del Proceso Investigativo

De acuerdo a lo planteado por Mendoza (2015) a continuación se describen las fases propias del tipo de estudio de caso seleccionado para esta investigación:

- a. *Sometimiento a un protocolo de investigación:* Se realizó una contextualización teórica a partir de una revisión, proceso de recolección y pesquisa inicial.
- b. *Contextualización del problema y descripción de la Unidad de Análisis:* En esta fase a partir del proceso de revisión bibliográfica previa, permitió contextualizar el problema de esta investigación enfocado en el pensamiento reflexivo de los docentes de educación inicial.
- c. *Determinación del método de análisis:* Teniendo en cuenta el enfoque de investigación cualitativa, paradigma epistémico: hermenéutico de corte interpretativo-crítico, enmarcado en estudio de caso simple, diseño holístico, se diseñaron y

validaron las siguientes técnicas: Entrevista semiestructurada, grupo de discusión y revisión documental institucional (planes de estudio). Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de valoración y validación por parte de un docente experto (de la Facultad de Educación, DUAD/USTA) quien revisó y validó los guiones de preguntas (cuestionarios) de las entrevistas y de los grupos de discusión el día 09 de noviembre de 2021.

- d. *Organización de los datos obtenidos*: Se realizó un proceso de análisis e interpretación cualitativa general por medio de tres fases: Fase I. Codificación descriptiva, Fase II. Codificación Axial-relacional y Fase III Teorización y Triangulación, lo que permitió organizar la información recolectada, consolidar el sistema de categorías y comparar las fuentes de información.
- e. *Establecer alternativas de acuerdo a lo encontrado*: Finalmente, se concluyó con los hallazgos obtenidos y los aportes al campo de la educación, a los docentes participantes y a las investigadoras.

3.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

En la presente investigación la recolección de la información fue uno de los pasos más importantes pues “(...), constituye la actividad intelectual propiamente científica y de construcción de conocimiento del investigador” (Marín, 2018). Ya que, es el resultado de los datos encontrados, guiados por los marcos de referencia.

Para llevar a cabo esta recolección de información fue necesario seleccionar las técnicas más pertinentes para la investigación. Por lo anterior, se puede decir que las técnicas de recolección de información son un “(...), conjunto de reglas y procedimientos que permiten que el investigador establezca relación con el sujeto de la investigación” (Rojas, 2011, p. 279). En otras palabras, hace referencia a procedimientos de actuación concreta y particular de la recolección de información relacionada con el método de la investigación, lo

que evidencio que no es una actividad aislada del proceso investigativo, sino por el contrario se articuló con la perspectiva epistemológica y con el diseño metodológico de la investigación.

A continuación, se presentan las técnicas que comprendieron el desarrollo de este trabajo:

a). Entrevista Semiestructurada:

La primera técnica de recolección de información, fue la entrevista, la cual consiste en: “un reporte verbal de una persona con el fin de obtener información primaria acerca de su conducta o de sus experiencias personales” (Marín, 2018, p. 221). Ya que esta persona se encontraba inmersa en la problemática a investigar, lo que aporta gran información al proceso.

Esta técnica por ser una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas. De este modo, se precisó como la apropiada para obtener información relevante que permitió identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente de la educación inicial. Sostener una conversación desde la entrevista permitió la flexibilidad apropiada para alcanzar los objetivos trazados en esta investigación.

Continuando con lo expuesto anteriormente fue pertinente adoptar la entrevista semiestructurada como técnica aplicada en esta investigación, ya que fue posible conocer a detalle la información que cada docente aporta de acuerdo a sus experiencias y de esta manera se identificaron los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente en la educación inicial del objeto de estudio.

Por lo anterior, el instrumento que se implementó fue el **guion de entrevista (individual)**. Es una herramienta mediante la cual se puede conocer el objeto de estudio, esta

se preparó con preguntas realizadas de forma secuenciada y dirigida. Además, fue tomada como instrumento dado el carácter cualitativo del estudio, en este escenario a partir de la aplicación de la entrevista semiestructurada propuesta y los relatos de los docentes sobre sus prácticas en educación inicial.

Además, el guion de entrevista *semiestructurada* en esta investigación fue un instrumento que permitió adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabajó con las palabras del entrevistado y sus percepciones (Corbetta, 2003, p. 72). A través de esta herramienta se decide de antemano qué tipo de información se requiere. Las preguntas se elaboraron de forma abierta lo que permite recolectar información más pertinente y con más matices, características típicas de una entrevista semi estructurada. Se plantearon dos sesiones con cada docente para abordar dos cuestionarios relacionados a las categorías de pensamiento reflexivo, práctica docente y educación inicial.

b). Grupo de Discusión:

La siguiente técnica para la presente investigación fueron los grupos de discusión los cuales según Kamberelis y Dimitriadis (2015, citados por Marín, 2018) son “conversaciones colectivas o entrevistas grupales utilizadas con amplios propósitos durante el último siglo, para contribuir a promover sus intereses y sus causas, que han constituido articulaciones estratégicas, complejas y multivalentes, de prácticas pedagógicas, políticas e investigación” (p. 223)

El grupo de discusión se “(...), realiza a través de entrevistas colectivas semi estructuradas y flexibles que privilegian la conversación, la discusión y la opinión, orientadas por el investigador, cuyo interés es el de captar las formas de pensar, creer, sentir y vivir de las personas que conforman el grupo” (Marín, 2018, p.223). Por lo tanto, el enfoque de interacción grupal que facilitó esta técnica, permitió reconocer los aportes del pensamiento

reflexivo en la transformación de la práctica de los docentes, como objetivo de esta investigación.

Por lo anterior, el instrumento que fue implementado es el **guion de entrevista** teniendo en cuenta los parámetros anteriormente mencionados. Se plantearon dos sesiones de grupos de discusión relacionados a las categorías de pensamiento reflexivo y práctica docente.

c). Revisión Documental Institucional (Planes de Estudio)

La última técnica que se tomó para la recolección de datos fue la revisión documental la cual “permite conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en la situación socio-cultural, objeto de estudio” también “(...), son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito” (Sandoval, 1996, p. 138).

Por otra parte, “los documentos revisados pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible capturar información muy valiosa (...), básicamente, la descripción de los acontecimientos rutinarios y reacciones más usuales de las personas de análisis” (Sandoval, 1996, p. 137), por esa razón es pertinente abordar la revisión documental en la presente investigación.

La revisión documental se realizó a los *planes de estudio*² elaborados por cada una de las docentes participantes en esta investigación, correspondientes al último semestre del año 2021. En esta revisión, el instrumento que fue implementado es el **cuestionario de revisión documental** estructurado por parte de las investigadoras con una serie de criterios que

² Los planes de estudio, consisten en el conjunto de los planeadores de orden bimestral o trimestral que emplean los docentes para el desarrollo de su práctica pedagógica y que incorporan los contenidos programáticos definidos en el currículo en este caso de educación inicial, así como los objetivos, metodología, actividades e indicadores para las acciones pedagógicas cotidianas.

corresponden a: *Componentes de la práctica docente en la planeación, coherencia entre los componentes, estrategias metodológicas*, rasgos propios de un enfoque didáctico particular, implementación de herramientas virtuales, interacción entre docente/estudiante y relación con el contexto educativo. En el cuestionario se da lugar a rasgos característicos en cada uno de los criterios anteriormente mencionados, se revisa en diferentes grados de evidencia, y por último, se realizan algunas observaciones de acuerdo a lo hallado.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

4.1 Caracterización del Entorno Educativo

Este trabajo, a nivel general se desarrolló en el contexto de una ciudad y dos municipios colombianos:

La ciudad de Bucaramanga, capital del departamento de Santander ubicada en la zona norte de Colombia. La ciudad está rodeada por la Cordillera Oriental de los Andes y es conocida por sus numerosos parques, incluido el Parque del Agua, con cascadas y fuentes, y el Parque García Rovira bordeado de palmeras.

En el centro de la ciudad está la altísima Catedral de la Sagrada Familia y la Capilla de los Dolores, una importante capilla encalada de siglos de antigüedad. La ciudad de Bucaramanga cuenta con 1.141.671 habitantes, posee una temperatura promedio de 24°C y una altitud de 960 metros sobre el nivel del mar.

Por otro lado, se encuentra el municipio de Duitama, localizado en el departamento de Boyacá, al que se le conoce como “La Perla de Boyacá” y “La Capital Cívica de Boyacá” Es el puerto transportador terrestre más importante del oriente colombiano, localizado sobre varias de las principales vías de la región, lo que lo convierte en un punto estratégico para la prestación de servicios y el desarrollo de las actividades industrial y comercial en esta región. Cuenta con 126.670 habitantes, su altura barométrica de dos mil quinientos treinta metros (2530 metros) sobre el nivel del mar y una temperatura promedio de 15° centígrados.

Y, por último, se encuentra el municipio de Tunja, capital del departamento de Boyacá, situado sobre la cordillera de los Andes a 115 km al noreste de Bogotá. Tunja alberga un conjunto monumental protegido en su centro histórico y declarado patrimonio de la nación en 1959, se reconoce como un importante centro literario, científico, cultural e histórico y es considerada actualmente como una ciudad universitaria. Cuenta con 288.990 habitantes, su altura barométrica de dos mil ochocientos veintidós (2822 metros) sobre el nivel del mar y una temperatura promedio de 13° centígrados.

A su vez, las instituciones educativas a las que pertenecen y en las que laboran las tres docentes participantes en esta investigación son las siguientes:

4.1.1. Colegio “1-2-3 por mí”

El Colegio “1,2,3 por mí” de la ciudad de Bucaramanga es una institución educativa de carácter privado para la primera infancia, donde los niños son vistos como personas capaces de construir su conocimiento y de intervenir activamente en su aprendizaje. Líderes en la educación para el siglo 21 a través de la implementación de un currículo Internacional. Está ubicado en la ciudad de Bucaramanga en el sector del Diamante II en la carrera 24 N° 79 - 34, el cual cuenta con los niveles de educación inicial cubriendo los grados de Caminadores, Párvulos, Prejardín, Jardín y Transición, cada grupo cuenta con un promedio de 17 estudiantes entre las edades que oscilan de 1 a 6 años y en cada nivel con un promedio de 3 grupos. La Institución educativa cuenta con un promedio de 12 docentes titulares y 13 docentes auxiliares. Su Currículo está inspirado en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Integra todo el desarrollo académico, social y emocional de los niños. Su principal objetivo es fomentar en cada niño las habilidades de pensamiento y de vida. Su enfoque curricular garantiza que los niños estén expuestos a experiencias significativas los primeros años de vida y fundamenta todo lo que ellos necesitan en la etapa neurológica más crucial de su vida.

- **Misión:** Educamos a la primera infancia para que potencie sus capacidades y adquiera competencias que contribuyan a su desarrollo integral. Cultivamos la curiosidad, creatividad y pasión por aprender en espacios significativos, lúdicos, innovadores y generadores de múltiples experiencias, en los que el pensamiento es una estrategia pedagógica que proporciona las herramientas necesarias para actuar con sabiduría, equidad y responsabilidad, trascendiendo como ciudadanos del siglo XXI.

- **Visión:** En el año 2024 el Colegio 1-2-3 por mí continuará proyectándose como Institución líder en educación, incorporando las mejores metodologías a nivel mundial para la primera infancia y con lineamientos curriculares que reflejan nuestro modelo educativo internacional, donde se vive una cultura de pensamiento que promueve un aprendizaje para la vida.

4.1.2. Colegio Campestre “San Diego”

El Colegio Campestre San Diego está ubicado al sur este de la ciudad de Duitama. Cra 5ª No. 14 B – 25, estrato socioeconómico entre 3 y 4 y ofrece un horario de 8:00 am a 11:30 am – 2:00 pm a 4:30 pm para preescolar; desde 7:00 am a 11:50 am – 2:00 pm a 4:30 pm para primaria y bachillerato. Este colegio ofrece áreas cómodas, cuenta con un parque grande para niños, dos areneras, una cancha de fútbol, dos de baloncesto y una de voleibol, también cuenta con una capilla, un salón de juegos, espacios de interacción, hermosos jardines, un laboratorio, dos salas de sistemas y áreas verdes. Cuenta con 31 salones, cada salón tiene un espacio aproximadamente de 8m x 7m.

El Colegio Campestre “San Diego” es una institución educativa de carácter privado, ubicado en la ciudad de Duitama, Boyacá. Cuenta con niveles educativos desde preescolar hasta grado once con una capacidad de aproximadamente 1200 estudiantes en edades que oscilan desde los 2 a los 17 años de edad, cuenta con 57 profesores desde los 25 hasta los 65

años y se rige bajo un modelo constructivista basado en el desarrollo de habilidades y principios como la autonomía, responsabilidad, creatividad y participación.

Cuenta con niveles de preescolar (párvulos, prejardín, jardín y transición) de los cuales hay alrededor de tres grupos por nivel, cada grupo de preescolar cuenta con un promedio de 20 estudiantes entre las edades que oscilan de los 2 a los 5 años. La Institución cuenta con un promedio de 10 docentes titulares y 3 docentes auxiliares que atienden el nivel de preescolar.

El propósito de la Institución es ofrecer a la comunidad calidad y excelencia en la educación, teniendo en cuenta la realidad social en la que se encuentra y los medios disponibles con los que todos los agentes de la comunidad pueden contar, por lo que el propósito de la clase de inglés es proyectar al bilingüismo a través del desarrollo de competencias básicas, destrezas y Plan Lector, cuyo objetivo es fortalecer la lectura y también su comprensión. La institución ofrece un plan de estudios, creado en virtud de los estándares de lengua extranjera establecidos por el MEN, teniendo en cuenta la proyección bilingüe con la que cuenta la Institución, el proceso de evolución de las habilidades y adecuando las mejoras necesarias y familiares al contexto para lograr los objetivos propuestos. Al momento de la evaluación, los docentes toman en cuenta diferentes estrategias como informes, gráficos, prueba de escritura, pruebas de comprensión auditiva y todo está de acuerdo a las habilidades y estándares.

- **Misión:** El Colegio Campestre San Diego es una institución educativa de preescolar, básica y media académica de carácter privado organizada por procesos, líder en formación integral, innovación, excelencia académica y calidad educativa.

- **Visión:** En el año 2022, el Colegio Campestre San Diego como institución educativa será reconocida a nivel nacional por:

- Desarrollar procesos pedagógicos innovadores.
- Lograr altos estándares de calidad en los procesos y servicios educativos.

4.1.3. Colegio “American School Saint Frances”

El Colegio “American School Saint Frances” está ubicado en el centro de la ciudad de Tunja, en la carrera 8 # 22-55, a media cuadra del claustro de San Agustín. Su estrato socioeconómico entre 3 y 5 y ofrece un horario de 8:00 am a 11:40 am – 2:00 pm a 4:10 pm para preescolar; desde 7:00 am to 11:40 am – 2:00 pm a 5:00 pm para primaria y bachillerato. Cuenta con un parque infantil, una cancha de fútbol, una de baloncesto, zonas de interacción, una sala de informática y 17 salones, cada salón tiene un espacio de 5m x 4m.

El Colegio *American School Saint Frances* es una institución educativa de carácter privado, ubicado en la ciudad de Tunja, Boyacá. La cual cuenta con niveles educativos desde preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, con una capacidad de aproximadamente 200 estudiantes en edades que oscilan desde los 3 a los 17 años de edad, cuenta con 20 profesores desde los 25 hasta los 65 años. El nivel de preescolar (prejardín, jardín y transición) cuenta con un grado por nivel, cada grupo de preescolar cuenta con un promedio de 13 estudiantes entre las edades que oscilan de los 3 a los 5 años. La Institución cuenta con un promedio de 3 docentes que atienden este nivel.

La Institución se rige bajo un modelo constructivista basado en el desarrollo de habilidades con un perfil integral, fundado en principios y valores como la responsabilidad, el respeto, la disciplina, el éxito, la paciencia, la fraternidad, la convivencia, la sencillez, la humildad, así como la verdadera educación objetiva y armónica de calidad con la cual se compromete la Institución.

- **Misión:** Brindar educación preescolar, básica y media a los niños y niñas de la ciudad de Tunja, ofreciendo una educación bilingüe con énfasis en inglés que les permita utilizar el idioma como ventaja competitiva.

La educación que ofrece el colegio se encuentra bajo los preceptos de la religión católica, respetando los demás credos; busca recuperar los valores fundamentales de toda sociedad para formar ciudadanos respetuosos y comprometidos.

La calidad es elemento primordial de todas las actividades realizadas, se busca crear una mentalidad investigativa y de cuestionamiento permanente donde el razonamiento y la interpretación de conceptos permitan una efectiva solución de problemas en su vida profesional y contribuya a que nuestros estudiantes sean parte activa en las propuestas de mejoramiento para beneficio de su comunidad.

- **Visión:** Consolidarnos como una institución líder en el ámbito nacional, formando ciudadanos sobresalientes a nivel cultural, ético y cívico, reflejo de la calidad que proveemos mediante un equipo formado por docentes altamente calificados. Ofrecer instalaciones óptimamente ubicadas y con todas las facilidades que ofrece la tecnología moderna, como herramienta que apoye el proceso educativo.

Promover un cambio en la mentalidad de la sociedad en que vivimos, trabajando con familias comprometidas con sus hijos donde prime la honestidad, respeto y solidaridad que caracterizan a nuestros futuros dirigentes.

4.2 Análisis de Resultados por Categorías

A partir del método de análisis cualitativo general se da inicio al proceso de construcción y validación categorial por medio de sus tres fases, las cuales fueron: Fase I. la Codificación *descriptiva*, en la que se dio lugar a una primera lectura de los datos recolectados, con la que “se pretende englobar de una manera lógica y coherente la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis” (Sandoval, 1996, p. 159), para esto se elaboró una **matriz descriptiva**, centrada en las entrevistas, en la cual se encuentran las categorías apriorísticas ubicadas en columna y los conceptos claves (ver anexo G), por otro lado, se elaboró una matriz descriptiva para los planes de estudio, la cual consta de los componentes de la práctica

docente, los participantes y conceptos claves (ver anexo H), en estas, se clasificó la información recolectada desde las unidades de análisis referentes a entrevista, grupos de discusión y revisión documental (planes de estudio) que centran su interés en ahondar información sobre las categorías apriorísticas Pensamiento Reflexivo, Práctica Docente y Educación Inicial.

En segundo lugar, se abordó la Fase II. Codificación *Axial* o *Relacional*, en “este sistema categorial, de tipo fundamentalmente relacional, tendrá su origen en un proceso de conceptualización de los datos obtenidos” (Sandoval, 1996, p. 159), a partir de una lectura horizontal por medio de una segunda **matriz de tipo analítico categorial** (ver anexo I) de las unidades de análisis (fuentes) del corpus de datos y la asociación de las categorías apriorísticas que surgen desde los datos obtenidos, por medio de la elaboración de una matriz, dando como resultado la consolidación del sistema de categorías emergentes.

Por último, se desarrolló la Fase III de *Teorización* y *Triangulación*, la cual “es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación” (Cisterna, 2005, p.68), para ello se realizaron tres comparaciones entre las fuentes de información (técnicas) por medio del desarrollo de una matriz de análisis denominada **matriz triangulación, contraste de fuentes** (ver anexo J), la cual consta de las fuentes de información y las categorías apriorísticas.

A partir de lo expuesto anteriormente, a continuación, se presenta la consolidación del sistema de categorías y el desarrollo del análisis categorial:

Tabla 1*Sistema de categorías del proyecto*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Pensamiento Reflexivo	- Interiorización del acto educativo. - Renovación constante en los conocimientos y actitudes del docente. - Pensamiento Visible.
Práctica Docente	- Reinventarse como docente de educación inicial. - Actitudes y habilidades que favorecen la relación pedagógica. - Capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica.
Educación Inicial	- Construcción del conocimiento en la primera infancia. - Dimensión socioafectiva y necesidades del contexto.

Nota. Fuente: Elaboración propia (Giraldo y Granados, 2022).

Teniendo en cuenta las fases nombradas anteriormente para realizar el proceso de análisis e interpretación de la presente investigación, y dando paso a las Fases I y II, a continuación, se realiza la descripción de lo que se encontró a nivel global por cada categoría consolidado desde las diferentes unidades de análisis y categorías plasmadas en matrices que organizan la información recolectada, así como los hallazgos iniciales que se dan a través de las fases:

4.2.1 Categoría de Pensamiento Reflexivo

La categoría de Pensamiento Reflexivo, agrupa las unidades de análisis (fuentes) mediante entrevistas y grupos de discusión implementados a los tres docentes de educación inicial de diferentes instituciones educativas y se da de la siguiente manera:

- **Docente 1:** Refleja una articulación del pensamiento reflexivo con otras formas de pensamiento, como lo son el pensamiento visible, crítico y creativo y se concibe el pensamiento reflexivo como un ejercicio de interiorización que parte de las vivencias “*es todo aquello que nos que nos causa una interiorización de lo que viene, de lo que vivimos, de lo que aprendimos, de lo que enseñamos*” (Entrevista 1, noviembre 16 de 2021). De la misma manera, hay una tendencia a relacionar el pensamiento reflexivo con reinventarse, buscar soluciones y estar en constante cambio, se puede evidenciar en el siguiente fragmento de la entrevista 1 “*Siempre en todas las experiencias de aprendizaje hay un ensayo error y si uno no reflexiona no se da cuenta de eso, y puede seguir ahí en el error*” (Entrevista 1, noviembre 16 de 2021) Por otro lado, la docente expresa que el pensamiento reflexivo parte de la ansiedad y la frustración, lo podemos ver en la siguiente afirmación “*Esos momentos de ansiedad por lograr las cosas y de sentir que las cosas no están bien, ha sido cómo lo que me ha detenido a pensar, a reflexionar, ¿cómo puedo solucionar y tomar el impulso para continuar?*” (Entrevista 2, noviembre 16 de 2021). Por último, se encuentra una relación entre el pensamiento reflexivo con la práctica docente “*en esas situaciones del quehacer diario en el día a día dónde estamos experimentando nuevas experiencias, estamos en ese ensayo y error, reflexionando*” (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021). Se nombra sobre la capacidad del docente para ser flexible ante las situaciones que se le presentan en el quehacer diario, así como, tener en cuenta las experiencias positivas y negativas para reflexionar.

- **Docente 2 :** Hace énfasis en la relación del pensamiento reflexivo con la capacidad del docente para renovar su conocimiento y actitudes, también, nombra la capacidad del ser humano para reconocer sus acciones desde la experiencia y la reflexión, se evidencia en la siguiente afirmación “*La experiencia nos lleva a reflexionar y el reflexionar nos lleva a*

actuar” (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021) Se encuentra una relación en general del pensamiento reflexivo con la creatividad como herramienta para solucionar problemas, corregir errores y la actitud de querer superarlos, de modo que, conlleve a nuevos aprendizaje y haya una mejora continua. *“Tengo la capacidad de superarlo y querer volverlo hacer y empezar de nuevo y hacer las cosas bien siempre con ese pensamiento de hacer lo mejor siempre”* (Entrevista 2, noviembre 11 de 2021).

- **Docente 3:** La docente relaciona el pensamiento reflexivo como la capacidad de interiorizar a partir de la acción en el aula *“Es como ese actuar pienso yo como como la esencia que yo tengo mi interior mi experiencia lo que yo doy de mí”*. (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021) Así mismo relaciona el pensamiento reflexivo con el pensamiento crítico y creativo. *“Ser como creativos, críticos, activos, dinámicos, prácticos, objetivos”*. (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021). En lo referente a la motivación del docente para llegar al pensamiento reflexivo hay una tendencia a relacionar la importancia de las actitudes que el docente debe tener, además de la influencia del ambiente de trabajo, a continuación, se puede ver en el siguiente fragmento *“amor por la profesión, motivación del docente para reflexionar, para reflexionar debe haber un ambiente propicio, donde no haya crítica, y se tenga en cuenta las ideas de todos”* (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021). Se nombra el pensamiento reflexivo como un proceso de análisis que requiere tiempo y experiencia, *“una retrospectión a lo que, como uno empezó su primera clase a lo que es hoy en día con experiencia que ha adquirido, es un camino largo”* (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021).

Con base en el discurso de las docentes con respecto a esta categoría, se puede concluir que ellas coinciden en definir el pensamiento reflexivo como un ejercicio de interiorización que parte de las acciones pedagógicas y de la misma experiencia, concluyen que las situaciones que las convoca a reflexionar desde sus acciones parten de momentos de

frustración, incertidumbre y ansiedad que surgen desde la misma experiencia, de este modo, las docentes tienden a relacionar el pensamiento reflexivo con la práctica docente. Por otro lado, tienden a relacionar el pensamiento reflexivo con otras formas de pensamiento tales como pensamiento crítico, creativo y visible, lo que según su discurso conlleva a solucionar problemas y corregir errores con el propósito de estar en una mejora continua. También se hallan coincidencias en lo que respecta a la actitud del docente como aspecto fundamental para tener la capacidad de ser flexible, adaptarse a las circunstancias, reinventarse según las necesidades del contexto, renovar tanto sus conocimientos como actitudes y reflexionar a partir de sus propias experiencias tanto negativas como positivas, lo que conlleva a nuevos aprendizajes y les permite estar en constante cambio. En general, sus opiniones parten de sus propias experiencias lo que enriquece en gran medida este ejercicio.

A partir de la descripción anterior, cabe señalar que desde la categoría de pensamiento reflexivo emergen las siguientes subcategorías:

Interiorización del acto educativo. En esta subcategoría el discurso de las docentes permite entender que ellas relacionan el pensamiento reflexivo con un ejercicio de interiorización a partir de sus acciones pedagógicas, por tal motivo se toma lo planteado por Romero, Rodríguez y Romero (2013) quienes enuncian que la intervención del docente comprende una significativa importancia en el acto educativo, ya que requiere de sentido reflexivo, crítico, creativo e innovador, de modo que, sea posible dar respuestas a las necesidades de aprendizaje que presente el contexto en particular.

En este sentido, de acuerdo con Romero, Rodríguez y Romero (2013) “es necesario que el profesor intervenga en el fenómeno educativo desde una posición holística con el propósito de interpretar la realidad desde diferentes abordajes teóricos y asumir el papel de facilitador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 35) de esta manera, incumbe la atención

del docente y un buen proceso de interiorización para hacer posible una interpretación adecuada y pertinente en el acto educativo.

Renovación constante en los conocimientos y actitudes del docente. Desde los aportes de las maestras se halla la renovación constante en los conocimientos y actitudes del docente tal como lo plantea Martínez (1994) se considera la renovación constante en los conocimiento como una “(...), búsqueda del saber y la cultura para la emancipación, renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente, desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado” (p. 2), mientras que a través de su estudio Garzón (2014) concluye respecto a la actitud del docente como “un factor fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que la motivación, la vocación y el compromiso hacen que el docente genere mejores actitudes en el aula y éstas se reflejan en procesos de aprendizajes más eficaces” (p. 4).

Pensamiento Visible. El pensamiento visible fue resaltado a partir de los datos recolectados, por tanto se torna interesante para esta investigación profundizar esta subcategoría, como lo sugiere Jane (2013) “El Pensamiento Visible es un enfoque flexible y sistemático basado en evidencia que busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido educativo de las materias de los cursos” (p. 5) por otro lado, la iniciativa del Pensamiento Visible de la Universidad de Harvard, como lo explica Perkins, (s.f, citado por Jane, 2013): “el Pensamiento Visible exterioriza los procesos de pensamiento, de manera que el aprendiz pueda tener un mejor manejo de ellos” (p.6) de este modo, se considera importante que los estudiantes hagan su pensamiento visible, ya sea a través de dibujos, escritos o rutinas de pensamiento y de esta manera puedan tener un mayor control de sus pensamientos.

Se encuentra que dos de las docentes relacionan el pensamiento visible como parte de una rutina de pensamiento que conlleva al pensamiento reflexivo, por tanto, lo consideran indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2 Categoría de Práctica docente

En referencia a la categoría de práctica docente, se da lugar a las unidades de análisis (fuentes) mediante entrevistas, grupos de discusión y revisión documental, los cuales fueron implementados a las tres docentes de educación inicial de diferentes instituciones educativas, representando sus discursos así:

Docente 1: Se orienta la percepción de la docente a vincular la práctica docente con la reflexión constante y la autoevaluación de desempeño, a continuación, se puede observar en el siguiente fragmento *“Es ese contexto donde empieza a hacer magia la pedagogía, el poder llevar todas esas herramientas, métodos, estrategias al aula con los niños y de allí empezar un proceso de autoevaluación y reflexión constante”* (Entrevista 2, noviembre 1 de 2021). Por otro lado, en relación a los componentes de la práctica docente, hay una tendencia a identificar las necesidades e intereses del contexto, para dar paso a la planeación, búsqueda de estrategias pertinentes, reflexión y retroalimentación *“componentes primero las necesidades de los niños, llegar a un aula y mirar el contexto, cuáles son sus prioridades, necesidades y segundo el proceso de planeación y finalmente un proceso de reflexión y retroalimentación”* (Entrevista 2, noviembre 1 de 2021).

En ese orden de ideas y teniendo en cuenta los aspectos que motivan al docente durante la práctica, se enuncian las siguientes *“motiva la libertad y oportunidad, libertad para generar nuevas estrategias”* (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021) así como la adaptación de metodologías mediadas por las TIC, de modo que los estudiantes sean capaces de solucionar problemas. De esta manera, desde las unidades de análisis se refleja un tipo de relación

paidocéntrica debido a que sus actividades y argumentos buscan conocer los intereses de los estudiantes a través de preguntas que dan apertura a los nuevos aprendizajes permitiendo la interacción docente- estudiante en el aula.

Docente 2: Se encuentra una tendencia a cimentar la práctica docente desde la experiencia, por ejemplo *“La academia es muy importante pero definitivamente la experiencia de la práctica, la relación con los estudiantes, el conocimiento, el pensamiento reflexivo eso ha sido lo más importante”* (Entrevista 2, noviembre 11 de 2021). Considera que el pensamiento del docente debe ser flexible durante la práctica para encontrar oportunidades de aprendizaje y mejora, a continuación, se evidencia en la siguiente afirmación *“los que tenemos que transformar es el pensamiento y transformar la forma de pensar, si somos nosotros como docentes”* (Entrevista 1, noviembre 1 de 2021).

Respecto a los aspectos que motivan al docente, existe una coincidencia en relación a las respuestas de las otras docentes *“motiva, el que le den a uno, esa libertad de crear, de hacer espacios artísticos”* (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021)

Por último, se nombra el desarrollo de habilidades tanto en estudiantes como en docentes con respecto al uso de las TIC *“Las tecnologías en este momento el desarrollar las habilidades, el desarrollo de habilidades en los niños y nosotras mismas. Lo más importante es llegar al niño, poderle ayudar, poderlo orientar de la mejor manera y poder fortalecer sus habilidades”* (Entrevista 2, noviembre 11 de 2021)

Docente 3: Se encuentra una percepción de la práctica docente como un proceso de aprendizaje que se da con el paso de los días, se puede evidenciar en el siguiente fragmento *“No hay nada escrito y todos los días aprendemos y todos los días necesitamos una guía y todos los días necesitamos el estar capacitado. No lo podemos hacer de una manera automática rígida monótona, no, nosotros que trabajamos con niños sabemos que todos los días nos tenemos que reinventar”* (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021)

Hay una tendencia a consolidar la práctica docente a través de la experiencia, a continuación se evidencia la afirmación de la docente *“la experiencia definitivamente es lo que enriquece la práctica y nos enriquece”* (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021), por otro lado, la docente considera que la práctica docente se nutre con planeación y al mismo tiempo improvisación *“es importante tener una guía una base una organización de que es lo que yo voy a hacer cómo lo voy a hacer pero darle cabida a la improvisación para nosotros, yo creo que es vital”*. (Grupo de discusión 1, diciembre 1 de 2021)

Dentro de los aspectos a tener en cuenta por parte de los docentes para gestionar su planeación y práctica se encuentra el conocer las inquietudes e intereses de los estudiantes *“ver, cómo las inquietudes de los niños, que los motiva a ellos, como los temas que les atrae, como despertar en ellos esa intriga sin tener que darles todo de una, sino que, como buscar el que ellos aporten... el que ellos den, el que ellos se sientan como con esa emoción, de ¿qué es lo que vamos a ver? ¡Eso me encanta!”*. (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021)

Finalmente, en cuanto a la relación pedagógica que se establece en la práctica docente, se encuentra un tipo de relación paidocéntrica *“sentimiento recíproco”*, (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021) al mismo tiempo se evidencia el alto grado desde la planeación debido a que sus actividades planteadas parten de los intereses de los estudiantes a través de preguntas que despiertan su curiosidad, de la misma forma se observa que la docente genera espacios de socialización del aprendizaje en el aula por medio de cuentos, experiencias y aportes de los estudiantes.

A la vista del discurso de los docentes con respecto a la categoría de práctica docente, podemos decir que la definen como un proceso de aprendizaje que se va cimentando con la experiencia y la reflexión constante, que se va dando desde procesos de autoevaluación que surgieron después de experiencias en su mayoría, de frustración e insatisfacción. De este modo, se halla una fuerte inclinación al relacionar la práctica docente con el pensamiento

reflexivo y en este punto sugieren que el docente debe ser flexible durante y después de su intervención para encontrar oportunidades de aprendizaje y mejora, por tanto, consideran que tanto la planeación como dar cabida a la improvisación durante la práctica es fundamental específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de educación inicial. En relación a los componentes de la práctica, tienden a identificar los intereses, inquietudes y necesidades del contexto como medio principal para dar paso a la planeación, y así mismo, adecuar las estrategias pertinentes y en las que hacen bastante énfasis, contar con libertad y oportunidad para diseñarlas e implementarlas sin límite o cohibición alguna, además que sienten mayor motivación en su labor, y en cuanto al último componente, nombran la reflexión y retroalimentación, resaltando una relación pedagógica de tipo paidocéntrico, en el que se explore el desarrollo de habilidades de manera integral, y teniendo en cuenta el uso de las TIC.

A partir de la descripción anterior, cabe señalar que desde la categoría de práctica docente emergen las siguientes subcategorías dando paso a la Fase II:

Reinventarse como docente de educación inicial. En el campo educativo descrito por las docentes se presenta una necesidad a la innovación en cuanto a recursos, técnicas, estrategias y entornos con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y la calidad educativa. Lo cual lleva a los docentes a reinventarse, a aprehender y transformar su práctica docente.

En este sentido desde Carreño, Mancera, Durán, y García (2020, citados por Chong y Marcillo, 2020) “la práctica docente en su ambiente pedagógico debe incluirse como un proceso basado en experiencias genuinas, abiertas y de colaboración desde su planificación hasta su término, de forma que las clases se conviertan en un entrenamiento de la democracia interactiva y el aprendizaje se genera entre y para todos” (p. 59), lo que invita a los docentes

no solo a enseñar contenidos disciplinarios, sino permitir espacios para formar y desarrollar las competencias necesarias para construir conocimiento desde una mirada crítica y creativa.

Por lo anterior es necesario reinventarse como docente, lo cual “(...), requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes. La enseñanza que no consigue provocar aprendizaje en todos y cada uno de los aprendices empieza a perder su legitimidad social y profesional” (El consejo de Redacción, 2010, p.12). Por lo tanto, es indispensable que los docentes tengan la capacidad de emprender nuevos retos, de reflexionar sobre su labor, de autoevaluarse constantemente tanto en su hacer como en su actuar con sus alumnos y su actualización profesional.

Actitudes y habilidades que favorecen la relación pedagógica. La relación pedagógica enmarca un paradigma relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que esta relación ha generado un sinnúmero de reflexiones y análisis en el ámbito educativo, tal como lo sugieren en sus respuestas las docentes, así, desde Morán (2003) “la relación de dependencia en el proceso enseñanza-aprendizaje es nociva para el acto educativo; pero puede ser sustituida por actitudes de ayuda, incluso más allá, por relaciones amorosas en el ámbito pedagógico, mediante un cambio de paradigma” (p.1).

Lo anterior evidencia la importancia de una relación basada en la ayuda, para lo cual es necesario tener claro el rol que cada uno de los participantes, docente - estudiante, desempeña, los cuales según Morán (2003) “el alumno es considerado un sujeto constructor de su propio conocimiento y aprendizaje, por lo cual es necesario fomentar un ambiente de libertad y autonomía que propicie su participación activa y continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, por su parte, es concebido como un profesional de la educación que interviene en este proceso de manera consciente y responsable” (p. 2)

En cuanto a las actitudes en la relación pedagógica, Lambert (1971, citado por Garzón, 2014) “afirma que las actitudes son una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, sucesos, etc.” (p. 22), por lo tanto la actitud es la disposición de la persona frente a una situación específica que lo lleva a reaccionar de cierta manera afectando el entorno donde se encuentra, esto en relación a los dos sujetos presentes en la relación pedagógica, docente. estudiante, deja ver que ambos sujetos intervienen y están estrechamente relacionados en el acto educativo.

Desde De Zubiría (1999, citado por Garzón, 2014) “afirma que poco a poco se ha forjado una tendencia entre los docentes que considera que entre más entretenida, placentera, lúdica y atractiva le resulte a un estudiante la experiencia de aprender, dicho aprendizaje se hace más significativo, impactante y perdurable. El reto del docente se convierte en encontrar las herramientas necesarias para lograr este fin y algunas de ellas son contar con buena disposición, alegría y gusto por su quehacer, que se verán reflejados en sus prácticas pedagógicas y por ende en los resultados de sus procesos de enseñanza” (p. 18), lo que invita al docente a reflexionar constantemente sobre sus actitudes y habilidades puestas en marcha en su quehacer docente que afectan la relación con sus estudiantes y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica. A partir del discurso de las docentes se comprende la capacidad del maestro para reflexionar sobre su práctica como un aspecto fundamental y que debe ser planteado como emergente, por tal motivo es necesario entender lo enunciado por Schön (1997, citado por Domingo, s.f) quien dice que “(...), se caracteriza la práctica docente por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar” (párr. 2) de esta forma, se hace necesario entender cuál es la forma que conlleva al docente a reflexionar sobre su práctica docente.

Según Schön (1997, citado por Domingo, s.f), existe un proceso de tres fases que conducen al docente desde su práctica a la reflexión, estos son:

1. *Conocimiento en la acción*: El docente durante su práctica necesita recurrir a sus conocimientos ya sean de teoría, de práctica o de su propia experiencia, y al mismo tiempo da lugar a elementos que de manera inconsciente se pueden presentar ya sean sus vivencias, recuerdos, prejuicios e interpretaciones subjetivas.
2. *Reflexión en y durante la acción*: Es el pensamiento que tiene el docente sobre lo que hace y así mismo actúa de acuerdo a la situación específica que en ese momento está enfrentando. “(...), se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado” (Schön, 1997, párr. 11) por lo que la reflexión en la acción, plantea cuestionamientos en la marcha al propio conocimiento durante la acción, y esto se debe a que se presenta una situación inesperada, con el objetivo de comprender la situación para proponer soluciones. “En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo”. (Schön, 1997, párr. 23).
3. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*: Se refiere al análisis realizado después de su propia acción, el cual le aporta aprendizajes y de esta manera enriquece su propia práctica. “(...) el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada, el cual resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico” (Schön, 1997, párr. 24).

4.2.3 Categoría de Educación Inicial

Con respecto a la categoría de educación inicial, interpretada desde la unidad de análisis mediante entrevista semiestructurada, se encuentra la siguiente información.

Docente 1: En cuanto a la percepción de la docente con respecto a la definición de educación inicial se encuentra una relación en cuanto a que esta es la base para la formación y el aprendizaje, así como la estimulación de la integralidad del niño desde las diferentes dimensiones. A continuación, se puede observar la afirmación de la docente *“educación inicial son las primeras bases que le damos a los niños de 0 a 6 años, esas primeras bases que dividimos bueno en las dimensiones, pero qué son más un proceso de estimulación, para darles a ellos las herramientas a futuro”* (Entrevista 1, noviembre 16 de 2021).

En el mismo sentido, se identifica la importancia que le dan las docentes a las características del contexto y sus problemáticas, como punto de partida para hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso pertinente, se evidencia en el siguiente fragmento *“siempre los niños están en constante cambio, los ambientes, los espacios, y uno en el contexto que llegue, va a encontrar problemáticas diferentes”* (Entrevista 1, noviembre 16 de 2021) De la misma manera, se tienen en cuenta las particularidades del contexto para promover el desarrollo integral de los niños *“más que todo es buscar esa seguridad en ellos, es un contexto donde ellos se desarrollen con una autonomía alta, que sientan seguridad, que no tengan miedo a pasar al frente, a hablar, a compartir”* (Entrevista 1, noviembre 16 de 2021).

Docente 2: Se encuentra que la construcción del conocimiento y el desarrollo integral en la educación inicial debe tener en cuenta no solo las particularidades del contexto sino también de cada estudiante *“cada niño es diferente, con cada niño hay una metodología diferente. En ese nivel es donde se forja, dónde se siembran esas semillas de virtudes de conocimientos y habilidades”*. (Entrevista 1, noviembre 11 de 2021). En la misma línea de

construcción de conocimiento, se identifican detalles específicos de educación inicial *“ellos todo lo aprenden ellos son tan receptivos que todo lo aprenden lo asimilan”* (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021).

Por otro lado, hay una tendencia a relacionar educación inicial con dimensión socioafectiva y control de emociones como oportunidades para transformar contextos, incluso para promover la construcción del conocimiento, se puede ver en la siguiente afirmación *“en estos grados más que todo la parte afectiva es lo más importante. Esa relación afectiva con los niños ha sido importante porque esa parte afectiva transforma muchas cosas y esa parte emocional despierta también mucho la parte intelectual, la parte del conocimiento, la parte cognitiva y la parte artística”* (Entrevista 2, noviembre 10 de 2021).

Docente 3: Se identifica el desarrollo de la autonomía como parte fundamental del desarrollo de la integralidad y la construcción del conocimiento en los niños de educación inicial *“Es ese darse cuenta que ya están en un mundo de colegio que tiene que compartir que tiene que hacer muchas actividades sin sus papitos, sino guiado ya por una persona que va a saber llevarlo hasta ir consiguiendo sus niveles de aprendizaje”* (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021).

Del mismo modo, hay una tendencia a indicar la educación inicial como punto de partida para fomentar la construcción del conocimiento teniendo presente la capacidad de los niños para adaptarse con facilidad a las situaciones emergentes. *“Un niño tiene una adaptabilidad a la situación. Tenemos en las manos la vida de un niño, la vida en la formación y el conocimiento”* (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021).

Se encuentra una tendencia a resaltar la singularidad que presenta cada niño para aprender, se evidencia en el siguiente enunciado *“cada niño es tan distinto cada mundo es tan complicado y tan complejo y tan a la vez tan sencillo”* (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021) y los retos que el docente de educación inicial debe asumir para hacer de la enseñanza una

experiencia significativa “*Que un niño no se la enseña igual que al otro niño*” (Entrevista 1, noviembre 10 de 2021).

Finalmente, dentro de las cualidades que debe tener el docente de educación inicial, hay una tendencia a afirmar que la creatividad es un aspecto fundamental, a continuación, la siguiente evidencia “*nuestra formación para docentes de inicial es, primero que todo eso creatividad*”. (Grupo de discusión 2, diciembre 1 de 2021).

A partir del discurso de las docentes con respecto a la categoría de educación inicial, es posible decir que esta es definida como la base para la formación y el aprendizaje, además hay una coincidencia en relacionar educación inicial con el desarrollo integral del niño como aspecto fundamental de esta etapa educativa para la construcción del conocimiento. Por otro lado, nombran que tanto las características, problemáticas y necesidades tanto del contexto como del niño en particular son de gran importancia identificarlas para hacer de la enseñanza y el aprendizaje un proceso pertinente y llamativo para el estudiante. Así mismo, enuncian la dimensión socioafectiva como uno de los detalles específicos de educación inicial para la construcción del conocimiento y por último, describen la creatividad como cualidad relevante que el docente de educación inicial debe tener para asumir los retos que esta etapa presenta con el diario vivir.

Teniendo en cuenta la descripción anterior, cabe señalar que desde la categoría de educación inicial emergen las siguientes subcategorías:

Construcción del Conocimiento en la Primera Infancia. Cabe señalar la construcción del conocimiento en la primera infancia como aspecto relevante, entendido a partir de la recolección de datos y que emerge dentro de la categoría de educación inicial, en el que se halló una relación entre la importancia de la estabilidad emocional del niño para construir su conocimiento de manera significativa y eficiente, según Villaroel (2012) basado en la teoría de Piaget “se distinguen seis etapas de desarrollo, que señalan la aparición de

estructuras mentales construidas sucesivamente: etapa de reflejos, de primeras costumbres motrices, de inteligencia práctica, inteligencia intuitiva, operaciones concretas y operaciones abstractas” (p. 4) las cuales, permiten conducir al niño en un proceso de construcción de su propio conocimiento.

Desde la mirada de Vygotsky (s.f, citado por Villaroel, 2012) a partir de la interacción social y cultural, el niño va constituyendo un proceso de adaptación a través del lenguaje y la actividad práctica, lo que va aportando a la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades en su etapa de primera infancia.

Por otro lado, el autor halla que “en la medida que el niño adquiere conquistas socio afectivas modifica las formas de apropiarse, construir y reconstruir el conocimiento de acuerdo al contexto sociocultural, y en el proceso bidireccional, las conquistas cognitivas transforman sus emociones, sentimientos y su propia identidad” (p.10) por lo que, se interpreta que la responsabilidad de la familia y la escuela debe asumir el compromiso y responsabilidad de educar bajo principios de “(...) integralidad, creatividad y trascendencia” (p.13) de este modo, es posible potenciar la construcción del conocimiento en la primera infancia de manera significativa.

Dimensión socio afectiva y necesidades del contexto. El discurso de las docentes enfocan su interés en la dimensión socio afectiva y las necesidades del contexto, las cuales son interpretadas como emergentes, así que, desde el MEN (1998) en sus lineamientos curriculares menciona que la dimensión socio afectiva permite a los niños y niñas “(...), el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él” (p.3), permitiendo una mejora en el ambiente escolar y las relaciones con sus pares, favoreciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje, y la manifestación de sus sentimientos.

Por lo anterior, es necesario hacer del proceso educativo una oportunidad para fortalecer esta dimensión teniendo en cuenta que el sujeto debe ser visto de forma integral, en donde el maestro se apropie de “una comprensión holística del ser humano, que como proceso de transformación es complejo, sistémico, sostenible e incluyente. Contribuye a la edificación de la identidad, a la configuración de la autonomía y al afianzamiento del sentido colectivo y social que define a los sujetos” (Política de Infancia y Adolescencia, 2018-2030, p. 24).

En cuanto a las necesidades del contexto, es de gran relevancia que el docente tenga presente e indague sobre estas para propiciar espacios “(...), para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación” (Echavarría, 2003, p. 5), los cuales permiten la construcción de su identidad, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, y el sentimiento de pertenencia y aceptación dentro de una sociedad, rasgos necesarios para su desarrollo integral.

4.3 Interpretación de los Datos (Triangulación)

Desde el método de análisis cualitativo general, bajo el proceso guiado por tres fases (descriptiva, axial y triangulación), como se mencionó anteriormente para determinar el aporte que hace el pensamiento reflexivo a la práctica docente de educación inicial en los tres docentes participantes, a través de la información recolectada por medio de las técnicas de investigación implementadas.

De acuerdo con Cisterna (2005) “la triangulación es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p. 68), así pues, se lleva a cabo la triangulación de las unidades de análisis para la interpretación de los resultados.

4.3.1 Comparación 1: Entrevistas semiestructuradas y Grupos de Discusión

Los hallazgos finales de este contraste son los siguientes:

- En las nociones de pensamiento reflexivo de las maestras se da una relación con respecto a reinventarse, identificar soluciones y estar en constante cambio, lo que permite al docente ser flexible ante las situaciones que se le presentan en el quehacer diario, así como, tener en cuenta las experiencias positivas y negativas para reflexionar.

- En lo que concierne al Pensamiento Reflexivo se reafirma la correspondencia entre la creatividad como herramienta para solucionar problemas y la actitud del docente para superarlos, de modo que conlleve a nuevos aprendizajes y una mejora continua en su quehacer.

- A medida que las profesoras desarrollan su discurso colectivo e individual, se evidencia una constante, por cuanto, se considera que el pensamiento reflexivo parte de la ansiedad y la frustración lo que lleva a un ejercicio de interiorización que surge a partir de las vivencias, creencias, experiencias y opiniones.

- Se halla un fuerte contraste en la articulación de pensamiento reflexivo con otras formas de pensamiento, tales como el pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento visible, con la idea que estas nuevas formas de pensamiento se componen para fortalecer el pensamiento reflexivo.

- En lo que respecta al pensamiento reflexivo en general, se puede notar un énfasis en la relación entre esta categoría y la capacidad del docente para renovar su conocimiento y renovar sus actitudes, así mismo en reconocer sus acciones desde la experiencia y la reflexión que surge de ella.

- En las nociones de Práctica docente de las maestras se da una relación en su discurso en cuanto a que esta se consolida y fortalece a través de la experiencia, pues consideran que la práctica es un proceso de aprendizaje que se da con el paso del tiempo donde se confronta la teoría aprendida en la academia y su quehacer diario por medio de la reflexión.

- En general frente al componente de la práctica docente, gestión y planeación, las maestras reconocen la importancia de identificar las necesidades y el reconocimiento del contexto, las inquietudes e intereses de los estudiantes, para desarrollar con eficacia este componente, ya que por medio de él se puede fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En común, en el grupo de maestras es notoria la necesidad de que las Instituciones Educativas den libertad a los docentes para crear, innovar y reinventarse en su práctica docente, lo que exige al maestro ser flexible para encontrar oportunidades de aprendizaje y mejora.

- En común, se encuentra el desarrollo de habilidades en estudiantes y docentes como un aspecto que surge tanto de la relación pedagógica dada como paidocéntrica, como de las circunstancias y necesidades que va presentando el contexto, por lo cual se considera indispensable que los sujetos favorezcan la relación pedagógica en cuanto a sus actitudes puestas en marcha en la interacción.

- En las nociones de Educación Inicial de las maestras se da una relación en su discurso en cuanto que esta es un punto de partida para fomentar la construcción del conocimiento, así como la estimulación de la integralidad del niño desde las diferentes dimensiones, teniendo presente la capacidad de los niños para adaptarse con facilidad a las situaciones emergentes.

-En cuanto a los retos que debe asumir el docente de Educación inicial, se hacen evidentes entre las maestras la necesidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, contextualizado y pertinente, lo cual lleva al docente a desarrollar cualidades específicas como la creatividad, la cual se resalta entre las maestras partícipes del proyecto.

- En el aspecto que concierne a la socio-afectividad, las docentes hacen evidente su postura en relación a esta dimensión, como un aspecto importante que facilita el desarrollo

intelectual, cognitivo y artístico, ya que permite que el estudiante se sienta motivado y con buena disposición; así disfrute de un ambiente propicio para su aprendizaje.

4.3.2. Comparación 2: Grupos de Discusión y Revisión Documental (Planes de Estudio).

Los hallazgos finales de este contraste son los siguientes:

- En general las maestras en su discurso colectivo se evidencia una coherencia con lo encontrado en la revisión de los planes de estudio en cuanto a la implementación de su práctica docente y la relación pedagógica, ya que se ejecutan actividades que parten de los intereses de los estudiantes a través de preguntas que despiertan su curiosidad, de la misma forma se observa que las docentes generan espacios de socialización del aprendizaje en el aula por medio de cuentos, experiencias y aportes de los estudiantes; sin embargo, en una maestra no se evidencia esta coherencia ya que en su discurso resalta la importancia de una práctica docente innovadora, creativa y significativa, pero sus planes de estudio se enmarcan de forma plana y tradicional.

- Se halla una coherencia en la implementación de estrategias metodológicas enfocadas en la educación mediada por las TIC, ya que, en el discurso colectivo las docentes manifestaron haber despertado habilidades en el uso de las mismas, que nunca habían usado y que favorecieron en gran medida el proceso de enseñanza y aprendizaje, por otro lado, desde la revisión de planes de estudio, se incluye el uso de plataforma institucional y actividades tanto virtuales como presenciales, sin embargo, estas estrategias no se evidenciaron en todos los documentos revisados.

4.3.3. Comparación 3: Entrevistas Semiestructuradas y Revisión Documental (Planes de Estudio)

Los hallazgos finales de este contraste son los siguientes:

- Se da una correspondencia entre el discurso individual de dos maestras y la revisión de planes de estudio donde se afirma que el pensamiento reflexivo permite al docente reinventarse, buscar soluciones y estar en constante cambio, con lo evidenciado en los planes donde algunas estrategias metodológicas están enfocadas a la educación mediadas por las TIC, aspecto relevante para la situación de salud pública que se está viviendo actualmente en el país.

- En lo que concierne a la relación pedagógica se reafirma la correspondencia entre el discurso de las docentes en cuanto a una interacción de tipo paidocéntrica con respecto a lo encontrado en los planes de estudio donde se evidencian actividades planeadas desde el interés de los estudiantes, contextualizadas y significativas con el fin de promover un aprendizaje integral en los estudiantes.

- En general en la concepción de las maestras sobre la Educación Inicial y la revisión de los planes de estudio, se hace notorio la correlación entre estos, ya que ellas exponen la importancia de las características del contexto y sus problemáticas como punto de partida para hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso pertinente, lo cual se evidencia en las actividades planeadas, resaltando de ellas los intereses de los estudiantes y las necesidades encontradas en el entorno inmediato.

V. Conclusiones

En relación con los objetivos propuestos en la investigación, se concluye lo siguiente:

-Retomando el objetivo general propuesto para la investigación, se evidencia que las docentes en su discurso individual y colectivo reconocen el pensamiento reflexivo como una herramienta transformadora de su práctica docente en educación inicial, ya que les permite reinventarse, identificar soluciones y estar en una mejora continua. Por otra parte, también se determina que el pensamiento reflexivo surge a partir de la frustración y la ansiedad del docente lo que lleva a un ejercicio de interiorización que emerge de las vivencias, creencias, experiencias y opiniones.

-En relación al primer objetivo específico, se logra identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica de las docentes de educación inicial, estos elementos son: la incertidumbre, la relación pedagógica y la actitud del docente. En primer lugar, la incertidumbre sirve como punto de partida para que el docente reflexione sobre su práctica. En segundo lugar, la relación pedagógica, lo que le permite al docente adquirir experiencia para identificar factores que se van dando con el tiempo y por último la actitud del docente, como elemento fundamental para la toma de decisiones en el campo, mantener la disposición de renovar su propio conocimiento y estar en constante autoevaluación con el propósito de mejorar. Es importante que el docente tenga la capacidad de interactuar con estos elementos para garantizar una retroalimentación constante y así transformar contextos educativos.

- El segundo objetivo específico permitió analizar la práctica docente en los maestros de educación inicial por medio de sus discursos colectivos e individuales y la revisión de los planes de estudio, lo cual arrojó una coherencia entre estos, ya que se ejecutan actividades que parten de los intereses de los estudiantes, las docentes generan espacios de socialización del aprendizaje en el aula, entre otras estrategias; sin embargo, en una maestra no se

evidencia esta coherencia ya que en su discurso resalta la importancia de una práctica docente innovadora y significativa, pero sus planes de estudio se reflejan de forma plana y tradicional.

- En el tercer objetivo específico se reconoce la importancia de los aportes del pensamiento reflexivo y cómo estos contribuyen a la transformación de la práctica de las docentes de educación inicial, en primer lugar, la interiorización de sus acciones pedagógicas surge a partir del pensamiento reflexivo, lo que le permite al maestro orientar sus decisiones en el aula de acuerdo a las necesidades y diferentes circunstancias que se presentan para consolidar una intervención pertinente, además lo faculta para reconocer al estudiante como un todo, aceptando su realidad y haciendo inteligible la forma de estabilizar sus emociones y actitudes hacia el aprendizaje, de modo que su contribución sea significativa, finalmente el pensamiento reflexivo permite potenciar la creatividad en la relación pedagógica como una forma de mediar problemas y mantener la disposición para reinventarse cada vez que sea necesario.

En cuanto a los aportes de esta investigación a las docentes partícipes del proyecto, se concluye lo siguiente:

- En el discurso individual de las maestras en los primeros encuentros se observó cierto tipo de dificultad para caracterizar el pensamiento reflexivo y la práctica docente, sin embargo en los grupos de discusión se evidenció mayor grado de discurso frente a las categorías abordadas, de esta manera las docentes afirmaron tener más conciencia en lo que refiere al pensamiento reflexivo en sus propias prácticas, logrando así un acercamiento propio, lo que llevó a concluir que el ejercicio investigativo enriqueció su reflexión y a hacer consciente lo que no era consciente.

- Las docentes participantes en la investigación reconocen que la dimensión socioafectiva y las emociones del sujeto en educación inicial son un aspecto importante que facilita el

desarrollo intelectual, cognitivo y artístico, ya que permite que el estudiante se sienta motivado y con buena disposición para disfrutar de un ambiente propicio en el proceso aprendizaje y la construcción del conocimiento.

En cuanto a los aportes de esta investigación el campo general de la educación, se concluye lo siguiente:

- La presente investigación permitió reconocer la relevancia del pensamiento reflexivo para contribuir a la práctica docente no solo en estudios de formación profesional sino también de educación inicial, ya que en la revisión documental que se realizó al inicio no se evidencio en gran medida, de esta manera el trabajo busca contribuir con pertinencia desde la primera etapa de la educación y de esta manera lograr transformar esos pequeños contextos, ya que invita a los docentes a ser flexibles para reinventarse, para renovar sus conocimientos y actitudes, para despertar su creatividad de modo que sea posible buscar soluciones y estar en una mejora continua potenciando experiencias pedagógicas enriquecedoras y significativas.

En cuanto a los aportes de este trabajo en la formación de las investigadoras como magísteres, se concluye lo siguiente:

- La presente investigación contribuyó en nuestra formación investigativa como maestrantes y docentes desde un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, generando avances en el conocimiento, transitando por cada una de las fases de la investigación, como son la formulación del problema, la consolidación de los marcos de referencia, el trabajo de campo, el análisis e interpretación de resultados, lo que nos permitió enriquecer la experiencia en el campo de la investigación para adentrarnos en problemáticas de contextos reales en el campo de la educación, de modo que sea posible dar respuesta a los vacíos identificados en la contextualización teórica inicial.

VI. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos en la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* [Archivo PDF].
http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf
- Aguilera, A. (2017). *El pensamiento divergente: ¿Qué papel juega la creatividad?* [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/318458216_El_pensamiento_El_pensamiento_o_divergente_Que_papel_juega_creatividad
- Alvarado, Y., Barrera A., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16 (4), 610-623.
<http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogías y saberes*, (37), 73-87.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Araque, C., Ramírez, J. y Velásquez, V. (2012). *El concepto de Agentes Educativos para la Atención a la Primera Infancia en Colombia*. [Archivo PDF].
http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1084/1/Concepto_Agente_Educativo_Araque_2012.pdf
- Arias, L. (2017). *Gestión Educativa y su relación con la práctica docente en Instituciones Educativas*. [Tesis de Pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega].
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1911>

Badilla, L. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa.

Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 4 (1), 42-51

<https://www.redalyc.org/pdf/4420/442042955005.pdf>

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>

Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Revista Itinerario Educativo*, 25 (57), 101-120. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1436/2123>

Barreto Londoño, J., Mateus Molina, C. A. y Muñoz Hoyos, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana]

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chong, P. y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica Dominio de Las Ciencias*, 6 (3), 56-77.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539680.pdf>

Corbetta, P. (2003). Metodologías y técnicas de investigación social. [Archivo PDF].

<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/14347/14733/50088>

Díaz De Salas, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista Razón y Palabra*, (75).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>

Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>

Edelstein, G. y Coria, A. (s.f). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Edelstein-Coria. Imagenes e Imaginacion.....derecho.pdf>

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), 15-43.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es

El Consejo de Redacción. (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2), 11-14.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198001>

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Archivo PDF].

<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Definición de Infancia*. UNICEF.

Recuperado el día 02 de octubre de 2021.

<https://www.unicef.org/sowc05/spanish/childhooddefined.html>

Forero Rodríguez, M. (2018). *Juego simbólico: reflexiones desde mi práctica pedagógica ¿de qué manera la reflexión sobre la propia práctica aporta en la comprensión del juego simbólico en los niños y niñas del grado jardín del colegio Cundinamarca. I.E.D.?* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9879/TO-21986.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Foronda Cataño, M. (2020). *La identidad profesional de maestras de educación infantil. Un estudio biográfico narrativo*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16623/1/ForondaMaribel_2020_IdentidadProfesionalMaestros.pdf

Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? *Revista de Investigación*, 35 (72), 13-31.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387001>

Garzón Gómez, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*. [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gatti, E. (s.f). *Modelos pedagógicos en la Educación Superior*. [Archivo PDF].

https://kupdf.net/download/gatti-elsa-sf-modelos-pedagogicos-en-la-educacion-superior_5af36b73e2b6f58844820368_pdf

Gil, M. y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Revista Educere*, 8 (27). 535-543.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602713.pdf>

Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: Reflexiones en torno a la Educación moral y política. *Revista Pensamiento*, 72 (274). 1141-1156.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/7703/7524>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. [https://otrasvoceseneducacion.org/wp-](https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf)

[content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf](https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf)

Gobierno de Colombia. (2018). *Política de Infancia y Adolescencia 2018-2030*. [Archivo PDF]

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf.

- Gómez D., Meneces M. y Pino J. (2018). *Del fracaso al éxito escolar: una mirada transformadora desde la intervención con los docentes de los grados quinto y sexto de la institución educativa San Juan Bosco en la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12403/1/GomezDiego_2018_FracasoExitoEscolar_2018.pdf
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidades*, (38), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Gómez de Hernández, L. M. (2014). *La reflexión del docente de preescolar sobre la enseñanza y el trabajo curricular*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey].
<https://repositorio.tec.mx/ortec/bitstream/handle/11285/630049/LuzMarinaGomezdeHernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guardián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa*. Colección IDER.
<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gualteros G. y Córdoba B. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, (15), 15-32.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/activos/article/download/2634/2560/>
- Gutiérrez, D. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología, Journal of Technology*, 16 (2,), 90-103.
<https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2523>
- Hernández, P., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Revista Educación y Educadores*, 19 (3), 357-369. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00357.pdf>

- Hernández, M. (2021). Dimensiones del pensamiento divergente en la formación de los docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Revista Educación las Américas*, 11 (1), 104-114. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/139/240>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de Investigación*. McGraw Hill Education.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Insuasty, A. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *Revista EL ÁGORA USB*, 7 (2), 311-321.
<https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997010.pdf>
- Jane, L. (2013). *Pensamiento visible*. [Archivo PDF]
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Revista Zona Próxima*, (8), 108-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jimenez, J., Rossi, F., y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Revista Movimiento*, 23 (2), 587-600. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D.O. No. 46.446 <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

- Lyotard, J. F. (1991). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Editorial Minuit.
- <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.pdf>
- Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Editorial Magisterio.
- Martínez Bonafé, J. (s.f). *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*. [Archivo PDF]. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Los%20olvidados.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Editorial MEN.
- https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Editorial MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares*. Editorial MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Mendoza, V. (2015). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y palabra. *Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 75.
- <https://www.researchgate.net/publication/283734628>
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1) 173.
- <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n1/v5n1a8.pdf>
- Moreno, E. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la facultad de artes y humanidades*, (16).
- <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>

- Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39 (15), 2-13.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>
- Núñez, K. y Villalobos, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 105-132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v6n12/1870-4115-rpfd-6-12-105.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Editorial ONU.
https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Interrupción y respuesta educativa*. UNESCO. Recuperado el día 13 de abril de 2021 de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Mayo y junio de 2020). *Encuesta conjunta de la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial*. Recuperado el día 13 de abril de 2021 de <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures>
- Pabón, C. (s.f). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. [Archivo PDF].
http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/docencia/pptt/pt1_enfermeria/biblioteca/3modulos_didacticos/quehacer_pedagogico.pdf
- Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27 (1), 17-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44027103.pdf>

Peralta, M. y Fujimoto, G. (1998). *La atención de la primera infancia en América Latina:*

Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Editorial O.E.A.

<https://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

Pinzón Vanegas, C. (2020). *La relación pedagógica en la práctica de la orientación escolar.*

[Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13120/La_relaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=6

Pitluk, L. (2018). *Desafíos actuales de la Educación Inicial.* [Archivo PDF].

<https://www.studocu.com/es-ar/document/escuela-normal-superior-jose-manuel-estrada-isfd-no-163/practicas-del-lenguaje/informes/desafios-actuales-de-la-educacion-inicial-articulo/10198249/view>

Prieto, M. y Villareal, M. (2017). *Paradigmas de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa.*

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Ramírez González, G. y Rodríguez Pedraza, A. (2014). *Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado*

Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón. [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1140/1/RIUT-BHA-spa-2014-Practicas%20evaluativas%20de%20los%20docentes%20y%20sistema%20institucional%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20en%20el%20instituto%20integrado%20Francisco%20Serrano.pdf>

Rico, A. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Revista Sophia* 12 (1): 55-70.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Romero, B., Rodríguez, E. y Romero, Y. (2013). *El trabajo docente, una mirada para la*

reflexión. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349290.pdf>

Roca, G. (16 de abril de 2019). *Transformación Educativa*. La vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/economia/management/20190416/461605662424/educacion-universidad.html>

Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Revista Perfiles*

Educativos, 33 (131), 3-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531001>

Saavedra, E. y Castro, A. (2007). *La investigación cualitativa, una discusión presente*.

[Archivo PDF]. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a08.pdf>

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Editorial ICFES.

<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Editorial Paidós.

<https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>

Tamayo, J. (2017) *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. [Archivo PDF].

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>

Téllez, B., Trejo, R. y Guzmán, A. (s.f). *La práctica docente, entramados y repercusiones*.

[Archivo PDF]. <https://transformacion-educativa.com/la-practica-docente-entramados-y-repercusiones/>

Van Manen, M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.

http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Revista*

Perspectiva Educacional, 58 (1), 115-138.

<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>

VII. Anexos

Anexo A. *Entrevista semiestructurada N°1.*

INSTRUMENTOS -TÉCNICA 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (N° 1)

CATEGORÍAS PENSAMIENTO REFLEXIVO / EDUCACIÓN INICIAL

Esta entrevista fue diseñada por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); como parte de su trabajo de grado y consta de once (11) preguntas.

La información obtenida será de carácter confidencial y no compromete de ninguna manera a las personas o instituciones que participen en ella. Los datos recolectados, tendrán uso específicamente en el ámbito académico y serán incluidos de forma anónima en el trabajo de grado como producto del análisis de resultados.

Objetivo: Recopilar información referente a la percepción de los docentes sobre el pensamiento reflexivo implementado en sus prácticas docentes en educación inicial.

Tema 1: Pensamiento reflexivo

1. ¿Cómo definiría usted el Pensamiento Reflexivo?
2. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su práctica?
3. ¿En algún momento ha sentido la necesidad de implementar nuevas metodologías en su quehacer docente?
4. ¿El hecho de reflexionar le ha permitido generar algún cambio en su quehacer docente?
5. ¿Considera usted que es importante reflexionar sobre la práctica docente? (Explique sus razones)
6. ¿Cómo pensar reflexivamente aporta a los docentes a fortalecer o mejorar su práctica?

Tema 2: Educación Inicial

7. ¿Cómo define la Educación Inicial?
8. ¿Considera que este ciclo educativo es importante para la formación de los sujetos?
¿por qué?
9. ¿Cuáles considera que son los aprendizajes más importantes que ha adquirido a lo largo de su experiencia como docente en educación inicial?
10. ¿Cómo se relaciona el pensamiento reflexivo con la educación Inicial?
11. ¿Considera que es relevante que el docente de educación inicial reflexione en su práctica docente? ¿Por qué?

Anexo B. Entrevista semiestructurada N°2.

INSTRUMENTOS -TÉCNICA 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (N° 2)

CATEGORÍA PRÁCTICA DOCENTE

Esta entrevista fue diseñada por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); como parte de su trabajo de grado y consta de diez (10) preguntas.

La información obtenida será de carácter confidencial y no compromete de ninguna manera a las personas o instituciones que participen en ella. Los datos recolectados, tendrán uso específicamente en el ámbito académico y serán incluidos de forma anónima en el trabajo de grado como producto del análisis de resultados.

Objetivo: Recopilar información referente a la percepción de los docentes sobre sus prácticas docentes en las Instituciones Educativas.

1. ¿Cómo define usted la práctica docente?
2. ¿Cuáles considera usted que son los componentes de la práctica docente?
3. ¿Cuál de esos componentes considera que es el más importante? ¿Por qué?

Durante sus años de experiencia laborando como docente de educación inicial responda las siguiente 3 preguntas:

4. ¿Qué aspectos podría resaltar de su práctica docente?
5. ¿Qué aspectos durante el desarrollo de su práctica docente considera que se deben mejorar o fortalecer?

6. ¿Qué dificultades ha presentado durante su práctica docente y de qué manera las ha solventado?
7. ¿Considera que la formación profesional (pregrado) recibida en su proceso educativo (universitario) fue pertinente para lo que hoy es el desarrollo de su práctica docente?
¿Por qué?
8. ¿Siente que dentro de su práctica docente ha sido reconocida su labor y cómo esto ha influido su desempeño?
9. Durante la implementación de su práctica docente, ¿En algún momento ha autoevaluado su desempeño? ¿Cuál fue su motivación? (Experiencias)
10. ¿Cómo los contextos educativo, social, cultural y familiar han influenciado su práctica docente? narre una experiencia que respalde su respuesta.

Anexo C. Entrevista Grupo de discusión N°1.**INSTRUMENTOS - TÉCNICA 2****GRUPO DE DISCUSIÓN (N°1)****CATEGORÍA PENSAMIENTO REFLEXIVO**

Esta entrevista fue diseñada por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); como parte de su trabajo de grado y consta de nueve (9) preguntas.

La información obtenida será de carácter confidencial y no compromete de ninguna manera a las personas o instituciones que participen en ella. Los datos recolectados, tendrán uso específicamente en el ámbito académico y serán incluidos de forma anónima en el trabajo de grado como producto del análisis de resultados.

Objetivo: Recopilar información referente a la percepción de los docentes sobre el pensamiento reflexivo implementado en las Instituciones educativas.

1. ¿Qué aspectos en el desarrollo del ejercicio docente conllevan a la necesidad de reflexionar? ¿Por qué?
2. ¿En qué consiste el pensamiento reflexivo y cuáles serían algunos de sus componentes?
3. ¿Estiman que la formación profesional (pregrado) recibida en su proceso educativo (universitario) fue pertinente para desarrollar en ustedes la capacidad del pensamiento reflexivo? ¿Por qué?
4. ¿Qué características debe tener un docente para implementar el pensamiento reflexivo?
5. ¿Considera que el sistema educativo limita al docente para potenciar su auto indagación, crítica y reflexividad? ¿Por qué?

6. ¿Consideran ustedes que el pensamiento reflexivo aporta al mejoramiento, fortalecimiento y/o transformación del quehacer docente?
7. ¿Cómo aporta este ejercicio (grupo de discusión) a la reflexión frente a su práctica pedagógica?
8. ¿Qué estrategias generaría para propiciar espacios de encuentro, intercambio de saberes y experiencias pedagógicas en su institución educativa? (Como componentes esenciales para la reflexión frente a la práctica)
9. Comentarios adicionales, sugerencias, ¿cómo se sintieron en el ejercicio?

Anexo D. Entrevista Grupo de discusión N°2.**INSTRUMENTOS - TÉCNICA 2****GRUPO DE DISCUSIÓN (N° 2)****CATEGORÍA PRÁCTICA DOCENTE**

Esta entrevista fue diseñada por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); como parte de su trabajo de grado y consta de siete (7) preguntas.

La información obtenida será de carácter confidencial y no compromete de ninguna manera a las personas o instituciones que participen en ella. Los datos recolectados, tendrán uso específicamente en el ámbito académico y serán incluidos de forma anónima en el trabajo de grado como producto del análisis de resultados.

Objetivo: Recopilar información referente a la percepción de los docentes sobre sus prácticas docentes en las Instituciones Educativas.

1. ¿Qué aspectos considera que motivan o desmotivan al docente de educación inicial para despertar su creatividad e innovación en el campo educativo?
2. ¿Qué aspectos tienen en cuenta en el momento de la planeación de actividades para desarrollar en su práctica docente?
3. ¿Qué tan importante es la relación docente-estudiante para el desarrollo de la práctica docente?
4. ¿Qué estrategias implementa frente a situaciones de conflicto entre los estudiantes?
(Narre una experiencia que respalde su respuesta)
5. ¿Dentro de su práctica docente ha recurrido a las formas y métodos como usted aprendió?

6. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para diseñar las estrategias metodológicas en su práctica docente?
7. ¿Qué tipo de estrategias metodológicas ha implementado en su práctica docente?
¿Cuáles considera que han sido las más acertadas para lograr un ambiente de aprendizaje significativo?

Anexo E. Cuestionario revisión Documental.

INSTRUMENTOS - TÉCNICA 3
CUESTIONARIO REVISIÓN DOCUMENTAL
CATEGORÍA PRÁCTICA DOCENTE

1. Están presentes los componentes de la práctica docente en la planeación.
2. Se evidencian diferentes tipos de estrategias metodológicas en la planeación.
3. Se evidencia la capacidad del docente para dar respuesta a las necesidades emergentes del contexto.
4. Está presente procesos didácticos específicos, metodologías y estrategias referidas al trabajo con el conocimiento a construir en el aula.
5. El docente pone en práctica sus conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación pedagógica y disciplinar.
6. Se evidencia la interacción entre el docente, el estudiante y el contexto educativo, el cual enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje.
7. Se evidencian la implementación de herramientas virtuales para llevar a cabo sus clases

Anexo F. Matriz Revisión Documental.

INSTRUMENTOS - TÉCNICA 3
MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL
CATEGORÍA PRÁCTICA DOCENTE

Este cuestionario fue diseñado por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); como parte de su trabajo de grado y consta de siete (7) criterios con los que se realizará la revisión documental de los planes de estudio de las docentes.

La información obtenida será de carácter confidencial y no compromete de ninguna manera a las personas o instituciones que participen en ella. Los datos recolectados, tendrán uso específicamente en el ámbito académico y serán incluidos de forma anónima en el trabajo de grado como producto del análisis de resultados.

Objetivo: Recopilar información referente a la puesta en marcha de los docentes sobre sus prácticas docentes en las Instituciones Educativas.

Nombre:

Institución:

Grado:

Lapso de tiempo:

Tabla de análisis (Planes de trabajo)

CRITERIO	RASGOS CARACTERÍSTICOS	SE EVIDENCIA EN ALTO GRADO	SE EVIDENCIA EN MEDIANO GRADO	NO SE EVIDENCIA	OBSERVACIÓN
1. Están presentes los componentes de la práctica docente en la planeación.	-Relación docente - estudiantes -Comunicación en el aula.				
2.Se evidencia coherencia entre los componentes de la planeacion	-Planeación y gestión. -				
3.Están presentes las estrategias (de acuerdo a la modalidad metodológicas en la planeación.	-Alternancia - Educación mediada por TICS - Presencialidad				
4.Está presente los rasgos propios de un enfoque didáctico particular.	-Proyecto de Aula -EpC (Enseñanza para la comprensión) -Centros de interés - Constructivism o -Aprendizaje colaborativo -Aprendizaje cooperativo -ABP (Aprendizaje basado en preguntas o problemas) -Otros				
5.Se evidencian la implementación de herramientas virtuales para llevar	-plataformas				

a cabo sus clases					
6. Se evidencia la manera como se establece la interacción entre el docente y el estudiante.	-Relación magistrocéntrica -Relación paidocéntrica. -Relación interactiva-dialógica				
7. Se evidencia la relación con el contexto educativo, el cual enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje	-intereses -ámbito familiar del estudiante -ámbito social				

Anexo G. Matriz Categorización descriptiva Entrevistas / Grupos Discusión.

Fase 1 Categorización: nivel descriptivo (Matriz 1: Análisis Descriptivo)

Matriz Entrevistas / Grupos Discusión

Categoría	Entrevista 1	Entrevista 2	Conceptos claves
C1: Pensamiento Reflexivo (amarillo)			
C2: Práctica Docente (azul agua marina)			
C3: Educación Inicial (verde)			

Anexo H. Matriz Categorización descriptiva Planes de Estudio.**Matriz Planes de estudio**

Categoría	D1	D2	D3	Conceptos claves
C2: Práctica Docente.				
Comp 1: Planeación y gestión.				
Comp 2: Relación pedagógica.				
Comp 3: Comunicación en el aula.				
Comp 4: Estrategias metodológicas.				
Componentes de la práctica (Criterio 1 y 2)				

Anexo I. Matriz Categorización Axial.

Fase 2 Categorización: Axial

(Matriz 2: Análisis categorial)

Fase II: Codificación axial o relacional								
Categorías Principales	<u>Entrevistas</u> (UA1)		<u>Grupo de Discusión</u> (UA2)		<u>Planes de trabajo</u> (U3)			Categorías emergentes
	Entrevista 1	Entrevista 2	GD 1	GD 2	D1	D2	D3	
C1: Pensamiento Reflexivo								
C2: Práctica Docente								
C3: Educación Inicial								

UA: (unidad de análisis: fuentes del corpus de datos)

C1: (categoría 1)

C2: (categoría 2)

C3: (categoría 3)

Anexo J. Matriz Triangulación.**Fase 3 Triangulación****Matriz de contraste de fuentes**

Categorías	Fuentes de Información (F)		
	F1: Entrevistas	F2: Grupos de Discusión	F3: Revisión de documentos (planes de estudio)
C1: Pensamiento Reflexivo			
C2: Práctica Docente			
C3: Educación Inicial			

Bogotá, 07 de julio de 2022

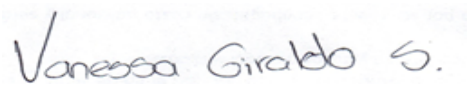
A quien interese

Vanessa Giraldo Sanabria con C.C 63.558.904 de Bucaramanga y Erika Milena Granados Moreno con C.C 1.049.623.344 de Tunja, autores del trabajo de grado titulado “El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja” presentado y aprobado en el 2022 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaramos que conocemos el Reglamento de Posgrados, particularmente el Art. 28 “Pérdida de espacio académico”, No. 4 “En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la USTA” y el Art. 36 “Aprobación de trabajos de grado o tesis”, No. 4 “REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado”; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas respecto a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaramos que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y/o citación, y certificamos que el presente escrito es de nuestra completa autoría. Somos conscientes de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrearán investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad de los autores.

En constancia firmamos,

Firma:



Vanessa Giraldo Sanabria
C.C 63.558.904 de Bucaramanga



Erika Milena Granados Moreno
C.C 1.049.623.344 de Tunja

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION RAE

Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	https://repository.usta.edu.co/
Título del documento	El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.
Autor(es)	Vanessa Giraldo Sanabria, Erika Milena Granados Moreno.
Tutor	Jeison Alexander González González, MG
Publicación	Bogotá, 2022, 124 páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Santo Tomás, Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
Línea de investigación	Pedagogía, Currículo y Evaluación.
Grado	Maestría
Problema a solucionar	¿De qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja?
Espacio de comunicación	Facultad de Educación
Palabras Claves	Pensamiento Reflexivo, práctica docente, educación inicial, instituciones educativas, docentes educación inicial.
Descripción	
Trabajo de grado que se propone para acceder al título de Magíster en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Bogotá. El trabajo tiene como título <i>El pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial: Un estudio de caso, en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja</i>, investigación que tiene como fin determinar de qué manera la perspectiva del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en el ámbito de las instituciones educativas donde tuvo lugar el proceso.	
Contenidos	
Introducción: La presente investigación realizada por las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, está compuesta por cuatro capítulos y tiene como tema principal el pensamiento reflexivo en la práctica docente de educación inicial. Objetivo General: Determinar de qué manera el enfoque del pensamiento reflexivo aporta al fortalecimiento y mejora de la práctica docente de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.	

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica docente en la educación inicial.
- Analizar la práctica docente en los maestros de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.
- Reconocer los aportes del pensamiento reflexivo en la transformación de la práctica de las docentes de educación inicial en tres instituciones educativas de las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja.

Marco teórico: En este capítulo se exponen las siguientes categorías; Pensamiento Reflexivo, Práctica Docente y Educación Inicial.

Diseño metodológico: Está enmarcado en una Investigación de enfoque *cualitativo*, corte interpretativo-crítico. En cuanto al diseño de la investigación este se relaciona con un *estudio de caso*, tomando como participantes a tres docentes de las siguientes instituciones educativas: Colegio 1-2-3 *por mí* de Bucaramanga, Colegio Campestre “San Diego” de Duitama y American School Saint Frances de Tunja.

Metodología

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque *cualitativo*, epistémico: *hermenéutico*. En cuanto al diseño de la investigación se enmarca en un estudio de caso, y se soporta en el estudio de caso simple, diseño holístico de acuerdo con Yin, K. (2003) tomando como unidad de análisis los docentes de diferentes Instituciones educativas ubicadas en las ciudades de Bucaramanga, Duitama y Tunja. La recolección de datos se realizó por medio de la implementación de técnicas e instrumentos diseñados por las investigadoras, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y cuestionarios de revisión documental (planes de estudio), las que se llevaron a cabo en varias sesiones durante las fases del proceso sugeridas en estudio de caso por Mendoza (2015). Esta investigación sigue los parámetros de tipo inductivo, guiado de lo particular a lo general de corte interpretativo-crítico.

Actividades generales

De acuerdo a lo planteado por Mendoza (2015) a continuación se describen las fases propias del tipo de estudio de caso seleccionado para esta investigación:

- Sometimiento a un protocolo de investigación:* Se realizó una contextualización teórica a partir de una revisión, proceso de recolección y pesquisa inicial.
- Contextualización del problema y descripción de la Unidad de Análisis:* En esta fase a partir del proceso de revisión bibliográfica previa, permitió contextualizar el problema de esta investigación enfocado en el pensamiento reflexivo de los docentes de educación inicial.
- Determinación del método de análisis:* Teniendo en cuenta el enfoque de investigación cualitativa, paradigma epistémico: hermenéutico de corte interpretativo-crítico, enmarcado en estudio de caso simple, diseño holístico, se diseñaron y validaron las siguientes técnicas: Entrevista semiestructurada, grupo de discusión y revisión documental institucional (planes de estudio). Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de valoración y validación por parte de un docente experto (de la Facultad de

Educación, DUAD/USTA) quien revisó y validó los guiones de preguntas (cuestionarios) de las entrevistas y de los grupos de discusión el día 09 de noviembre de 2021.

- d. *Organización de los datos obtenidos*: Se realizó un proceso de análisis e interpretación cualitativa general por medio de tres fases: Fase I. Codificación descriptiva, Fase II. Codificación Axial-relacional y Fase III Teorización y Triangulación, lo que permitió organizar la información recolectada, consolidar el sistema de categorías y comparar las fuentes de información.
- e. *Establecer alternativas de acuerdo a lo encontrado*: Finalmente, se concluyó con los hallazgos obtenidos y los aportes al campo de la educación, a los docentes participantes y a las investigadoras.

Impacto a generar

Plantear y desarrollar este proyecto resulta pertinente ya que el campo de la educación, específicamente educación inicial, evidencia una etapa de profundos cambios sociales en la que se hace necesario investigar y entender las formas de dar respuesta a las necesidades que presenta día a día.

El ejercicio docente ha sido protagonista de las principales vivencias, necesidades, retos, problemáticas y desafíos a los que se enfrentan, por tanto, es indispensable que el docente tenga la capacidad de abordar el pensamiento reflexivo como una oportunidad de mejora y transformación en su propio quehacer.

Son los docentes, quienes están aprendiendo a aprender, tomando decisiones, adaptando metodologías, y hallando nuevas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo anterior con un solo propósito y es seguir avanzando, seguir dando respuestas, e identificando la mejor manera de intervenir con pertinencia, con eficacia, para lograr transformar el campo educativo desde sus contextos.

Abordar, analizar e implementar la práctica docente con ánimos de dar respuesta a las necesidades que surgen en la educación no ha sido tarea fácil, por eso es relevante comprender de qué manera desde la perspectiva del pensamiento reflexivo, los docentes, quienes están inmersos en un contexto de constantes necesidades en el campo educativo, pueden comprender e interpretar su práctica docente.

El Capítulo de referentes teóricos de las categorías apriorísticas, *Pensamiento reflexivo*, *Práctica docente* y *Educación Inicial*, y demás apartados desarrollados permiten la comprensión y reflexión del rol que desempeña el docente dentro del proceso educativo, su trascendencia y la importancia del reconocimiento de sus acciones durante su ejercicio. En esta línea, acudir al pensamiento reflexivo contribuye en la transformación de la práctica de los docentes de educación inicial, dando a entender que es necesario la formación de un maestro innovador, crítico y creativo.

El desarrollo de este proyecto busca generar algunos aportes relevantes a la educación y en especial a la práctica docente pues este es un tiempo de ruptura del que pueden emerger grandes aprendizajes, así como las experiencias positivas, significativas y relevantes deben ser identificadas, de modo, que sea posible consolidar bases sólidas que permitan continuar dando pasos firmes en la construcción de saberes pedagógicos que fortifiquen las futuras intervenciones en el ejercicio docente. Del mismo modo, atender a la primera infancia ha sido un desafío urgente y que, a través del desarrollo de este proyecto, se presenta una oportunidad para empezar a hallar respuestas que aporten y permitan solidificar la educación en esta población a través del pensamiento reflexivo.

Por otra parte, en el campo de la educación esta investigación permite reconocer la necesidad de continuar profundizando en el terreno del pensamiento reflexivo en la práctica docente de maestro de educación inicial ya que durante el desarrollo del proyecto se evidencia este vacío

tanto en la revisión documental inicial como en los participantes de la investigación, con el fin de continuar transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas primeras edades por medio de las acciones del docente.

En el caso de los aportes del proceso investigativo a las docentes participantes como sus principales informantes es el de reconocer la importancia de propiciar espacios de discusión y socialización entre pares en relación a su quehacer pedagógico, para enriquecer su práctica pedagógica y hacer del pensamiento reflexivo una experiencia consciente para la mejora de su ejercicio docente en educación inicial.

Finalmente, la investigación contribuye a nuestra formación como magísteres e investigadoras, en cuanto a continuar avanzando en el conocimiento del proceso investigativo de enfoque cualitativo, para enriquecer nuestro campo profesional, intelectual y crecimiento personal, ya nos permite reconocer la importancia de la investigación en el campo educativo para continuar transformando nuestra sociedad, hacer parte del cambio en la calidad educativa de nuestro país y seguir aportando al bienestar de los niños y las niñas de Colombia.

Unidades

Introducción

Capítulo I: Planteamiento del problema

Capítulo II: Marco Teórico

Capítulo III: Marco metodológico

Capítulo IV: Resultados de la investigación

Conclusiones

Conclusiones

Se evidencia que las docentes en su discurso individual y colectivo reconocen el pensamiento reflexivo como una herramienta transformadora de su práctica docente en educación inicial, ya que les permite reinventarse, identificar soluciones y estar en una mejora continua. Por otra parte, también se determina que el pensamiento reflexivo surge a partir de la frustración y la ansiedad del docente lo que lleva a un ejercicio de interiorización que emerge de las vivencias, creencias, experiencias y opiniones.

Se logra identificar los elementos que comprenden la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica de las docentes de educación inicial, estos elementos son: la incertidumbre, la relación pedagógica y la actitud del docente. En primer lugar, la incertidumbre sirve como punto de partida para que el docente reflexione sobre su práctica. En segundo lugar, la relación pedagógica, lo que le permite al docente adquirir experiencia para identificar factores que se van dando con el tiempo y por último la actitud del docente, como elemento fundamental para la toma de decisiones en el campo, mantener la disposición de renovar su propio conocimiento y estar en constante autoevaluación con el propósito de mejorar. Es importante que el docente tenga la capacidad de interactuar con estos elementos para garantizar una retroalimentación constante y así transformar contextos educativos.

Se analizó la práctica docente en los maestros de educación inicial por medio de sus discursos colectivos e individuales y la revisión de los planes de estudio, lo cual arrojó una coherencia entre estos, ya que se ejecutan actividades que parten de los intereses de los estudiantes, las docentes generan espacios de socialización del aprendizaje en el aula, entre otras estrategias; sin embargo, en una maestra no se evidencia esta coherencia ya que en su discurso resalta la importancia de una práctica docente innovadora y significativa, pero sus planes de estudio se reflejan de forma plana y tradicional.

Se reconoce la importancia de los aportes del pensamiento reflexivo y cómo estos contribuyen a la transformación de la práctica de las docentes de educación inicial, en primer lugar, la interiorización de sus acciones pedagógicas surge a partir del pensamiento reflexivo, lo que le permite al maestro orientar sus decisiones en el aula de acuerdo a las necesidades y diferentes circunstancias que se presentan para consolidar una intervención pertinente, además lo faculta para reconocer al estudiante como un todo, aceptando su realidad y haciendo inteligible la forma de estabilizar sus emociones y actitudes hacia el aprendizaje, de modo que su contribución sea significativa, finalmente el pensamiento reflexivo permite potenciar la creatividad en la relación pedagógica como una forma de mediar problemas y mantener la disposición para reinventarse cada vez que sea necesario.

Se reconoce la relevancia del pensamiento reflexivo para contribuir a la práctica docente no solo en estudios de formación profesional sino también de educación inicial, ya que en la revisión documental que se realizó al inicio no se evidencio en gran medida, de esta manera el trabajo busca contribuir con pertinencia desde la primera etapa de la educación y de esta manera lograr transformar esos pequeños contextos, ya que invita a los docentes a ser flexibles para reinventarse, para renovar sus conocimientos y actitudes, para despertar su creatividad de modo que sea posible buscar soluciones y estar en una mejora continua potenciando experiencias pedagógicas enriquecedoras y significativas.

La presente investigación contribuyó en nuestra formación investigativa como maestrantes y docentes desde un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, generando avances en el conocimiento, transitando por cada una de las fases de la investigación, como son la formulación del problema, la consolidación de los marcos de referencia, el trabajo de campo, el análisis e interpretación de resultados, lo que nos permitió enriquecer la experiencia en el campo de la investigación para adentrarnos en problemáticas de contextos reales en el campo de la educación, de modo que sea posible dar respuesta a los vacíos identificados en la contextualización teórica inicial.

Fecha de elaboración del Resumen	07	julio	2022
---	----	-------	------