



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL ENFOQUE
DE PENSAMIENTO VISIBLE EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN INFANTIL EN BOGOTÁ D.C**

Laura Ximena López Portela

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL ENFOQUE
DE PENSAMIENTO VISIBLE EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN INFANTIL EN BOGOTÁ D.C**

**Doctoranda:
Laura Ximena López Portela**

**Director:
Dr. Antonio De Pro Bueno**

AGRADECIMIENTOS

“Porque es posible hacer de las escuelas una invención aún más ingeniosa, a fin de que sean plenamente lo que son: verdaderas maravillas de este mundo.”

Perkins 1992

A todos los niños, porque observarlos y escucharlos llena el alma; porque a través de sus ideas puedo comprender de manera profunda la esencia del mundo, la educación y el amor genuino.

A mis estudiantes, porque me retan, me transforman y me inspiran a ser más humana y mejor profesional; porque en ellos encuentro la esperanza de educaciones nuevas.

A mis profesores (hoy colegas), porque creyeron en mí, me apoyaron y me confrontaron cuando fue necesario.

A mi familia, por estar siempre, por apoyar mis sueños y respaldar cada paso en el camino.

A mis amigas y mi hermana, por leerme, por las discusiones académicas, las risas en el proceso y los memes que alimentaron durante cinco años con buen humor los momentos difíciles de este proceso.

Al Jardín Infantil Bilingüe El Bosque y el Gimnasio El Bosque, porque me inspiran, me permiten ser y crecer.

A la Universidad El Bosque porque allí descubrí y ahora ejerzo mi más grande pasión.

A la Universidad de Murcia por facilitar los intercambios de saberes; a la Doctora Fuensanta por soñar con estoy acompañarnos en todo el proceso y especialmente a mi director de proyecto por confiar, por orientar y permitirme profundizar en mis intereses.

A los grandes que me inspiran David Perkins, Ron Ritchhart, Francesco Tonucci, Francisco Cajiao, Loris Malaguzzi, Sigmund Bauman; porque sus ideas trascienden, porque leerlos me impresiona, me inquieta, me transforma.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN GENERAL..... 1

CAPÍTULO 1- ORIGEN, JUSTIFICACIÓN, REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES 3

1.1 Origen y Justificación..... 3

1.2 Reflexiones que dan origen a la investigación 3

1.3 Problema y objetivos de la investigación 5

1.4 Referentes teóricos 7

1.4.1 Proyecto Cero 7

1.4.2 Enseñanza para la Comprensión (EpC) 7

1.4.3 Pensamiento Visible 9

1.4.3.1 Rutinas de Pensamiento 12

1.4.4 Pensamiento Visible desde la mirada de expertos 12

1.4.4.1 La educación infantil en Colombia 14

1.4.4.2 Objetivos relevantes para trabajar en Educación Inicial 16

1.4.4.3 Pensamiento Visible 17

1.4.4.4 Pensamiento Visible en educación infantil 18

1.4.4.5 Rutinas de Pensamiento 19

1.4.4.6 Condiciones para trabajar Pensamiento Visible en educación infantil 19

1.5 Revisión de antecedentes 20

1.5.1 Investigaciones relacionadas con calidad de la educación infantil 20

1.5.2 Investigaciones relacionadas con aprendizaje en educación infantil 23

1.5.3 Producciones de Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento en EI 23

CAPÍTULO 2 – DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 35

2.1 Justificación del diseño de la investigación 35

2.2. Objetivos principales de la investigación 35

2.3 Descripción del contexto y los participantes 36

2.3.1 La educación infantil en Colombia 36

2.3.1.1 La educación infantil en Bogotá D.C. 49

2.3.2 Perfil del docente de educación infantil en Bogotá 51

2.3.3 Contexto de la investigación 52

2.3.4. Pasos para la selección de los participantes 52

2.4. Instrumentos para la recolección de la información 54

2.4.1. Entrevista semiestructurada 54

2.4.2 Matriz de información de las planeaciones de los docentes 55

2.4.2.1. Relaciones en el análisis de las planeaciones 56

2.4.3. Protocolo de observación 57

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	60
3.1 Introducción	60
3.2 Resultados herramienta PP1: Entrevista semiestructurada a docentes.....	60
3.2.1 Categoría 1: Contextualización	60
3.2.2 Categoría 2: Formación del docente.....	75
3.2.3 Categoría 3: Pedagogía, Didáctica y Currículo	78
3.2.4 Categoría 4: Pensamiento Visible	89
3.2.5 Categoría 5: Prospectiva.....	100
3.3 Resultados herramienta PP2: Matriz de sistematización y análisis de categorías emergentes de las planeaciones.....	101
3.3.1 Categoría 1: Marcos de aprendizaje	101
3.3.2 Resultados categoría 2: Objetivos	106
3.3.3 Resultados categoría 3: Secuencia Didáctica	112
3.3.4 Resultados categoría 4: Recursos	118
3.3.5 Resultados categoría 5: Evaluación.....	119
3.4 Resultados herramienta PP3: Observación de clases	121
3.4.1 Categoría 1: Expectativas	123
3.4.2 Categoría 2: Lenguaje.....	125
3.4.3 Categoría 3: Tiempo.....	128
3.4.4 Categoría 4: Modelaje.....	132
3.4.5 Categoría 5: Oportunidades.....	133
3.4.6 Categoría 6: Rutinas.....	135
3.4.7 Categoría 7: Interacciones	136
3.4.8 Categoría 8: Ambiente.....	137
4. CONCLUSIONES	139
4.1 Las concepciones de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible	140
4.1.1 Categoría 1 Contextualización	140
4.1.2 Categoría 2: Formación del docente.....	144
4.1.3 Categoría 3: Pedagogía, Didáctica y Currículo	144
4.1.4 Categoría 4: Pensamiento Visible	146
4.1.5 Categoría 5: Prospectiva.....	149
4.2 Las planeaciones de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible.....	149
4.2.1 Categoría 1: Marcos de aprendizaje	149
4.2.2 Categoría 2: Objetivos	150
4.2.3 Categoría 3: Secuencia Didáctica	151
4.2.4 Categoría 4: Recursos.....	153
4.2.5 Categoría 5: Evaluación.....	153
4.3 Las clases de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible	153
4.3.1 Categoría 1: Expectativas	154
4.3.2 Categoría 2: Lenguaje.....	154
4.3.3 Categoría 3: Tiempo	154
4.3.4 Categoría 4: Modelaje	154
4.3.5 Categoría 5: Oportunidades	154
4.3.6 Categoría 6: Rutinas	154
4.3.7 Categoría 7: Interacciones	155
4.3.8 Categoría 8: Ambiente.....	155

4.4 Propuestas de mejora.....	156
4.5 Logros que ha permitido la investigación	156
REFERENCIAS	159
ANEXOS.....	169
ANEXO 1.....	171
ANEXO 2.....	197
ANEXO 3.....	213
ANEXO 4.....	275

RESUMEN

Nuestro trabajo de investigación –“*Caracterización y análisis de la implementación del enfoque Pensamiento Visible en instituciones de Educación Inicial en Bogotá D.C.*”- busca comprender las características del enfoque, así como su relación con los objetivos de la Educación Infantil en Colombia, teniendo en cuenta la mirada de agentes educativos expertos en el tema. Se analizan las condiciones que se requieren para implementarlo. Se estudian los impactos y transformaciones que se han evidenciado durante la última década. Y se reconocen líneas de trabajo que permitan continuar avanzando en términos de calidad y pertinencia de la educación durante los primeros años de vida.

La metodología en la investigación es cualitativa, no pretende llegar a conclusiones universales sino específicas. También se caracteriza como investigación básica orientada, según Colás et al., (2009) se lleva a cabo con la idea de que producirá una amplia base de conocimientos susceptible de constituir una plataforma que permita resolver problemas ya planteados, como la discusión que actualmente se encuentra en auge en Colombia acerca del propósito de Educación Infantil.

Los resultados dan respuestas a los problemas planteados: lo que piensan los profesores que trabajan con este enfoque en Educación Infantil, las planificaciones de las unidades didácticas y la puesta en práctica de las mismas.

Las conclusiones de la investigación muestran que el escenario para la transformación ya está dado y que lo más importante para hacerlo una realidad es el desarrollo de una cultura en la que las prácticas docentes reflexivas. Solo a través de estas se logra que los contextos en los que están creciendo los niños cambien tan rápido como la sociedad y sus necesidades lo están haciendo.

Entre las implicaciones del trabajo podemos destacar que el pensamiento sea protagonista de los procesos; que preguntar sea esencial en todos los escenarios; que el lenguaje de toda la comunidad educativa refleje los objetivos que se pretenden; que se comprenda que el profesor también es aprendiz constante; que no se subestimen las capacidades de los niños entre los 0 y los 6 años; que la metacognición sea reconocida como una habilidad fundamental para desarrollar durante los primeros años. Todo lo anterior parte de los principios y postulados del enfoque de Pensamiento Visible.

Palabras claves: Ciencias de la educación, Educación, Educación de la primera infancia, Enseñanza, Innovación educacional, Método de aprendizaje, Modelo educacional.

ABSTRACT

Our research work - "Characterization and analysis of the implementation of the Visible Thinking approach in Initial Education institutions in Bogotá DC- seeks to understand the characteristics of the approach, as well as its relationship with the objectives of Early Childhood Education in Colombia, taking into account the look of educational agents experts on the subject. The conditions required to implement it are analyzed. The impacts and transformations that have been evidenced during the last decade are studied. In addition, lines of work are recognized that allow continuing advancing in terms of quality and relevance of education during the first years of life.

The results give answers to the problems posed: what the teachers who work with this approach in Early Childhood Education think, the planning of the didactic units and their implementation.

The research methodology is qualitative; it does not pretend to reach universal but specific conclusions. It is also characterized as oriented basic research, according to Colás, et al., (2009) it is carried out with the idea that it will produce a wide knowledge capable of constituting a platform that allows solving problems already raised, such as the discussion that currently is booming in Colombia related with the purpose of Early Childhood Education.

The research findings show that the stage for transformation is already set and that the most important thing to make it a reality is the development of a culture in which reflective teaching practices. Only through these can the contexts in which children are growing up change as fast as society and its needs are doing.

Among the implications of the work, we can highlight that thought is the protagonist of the processes. That asking is essential in all settings. That the language of the entire educational community reflects the objectives that are intended. That it is understood that the teacher is also a constant learner. That the capacities of children between 0 and 6 years old aren't underestimated. That metacognition is recognized as a fundamental skill to develop during the first years. All the above part of the principles and postulates of the Visible Thinking approach.

Keywords: Educational sciences, Education, Early Childhood Education, Teaching, Educational Innovation, Learning Method, Educational model.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La educación infantil y la magia de lo que sucede en cada uno de los aspectos que entretengan y la conforman es una de mis grandes pasiones intelectuales. Comprender su historia, la normatividad que la regula, su esencia y cómo se materializa en el día a día de las instituciones ha despertado en mi curiosidad constante.

Caracterización y análisis del enfoque de Pensamiento Visible en instituciones de educación infantil en Bogotá D.C., es una investigación necesaria, construida y nutrida diariamente en la práctica y la reflexión; se configura en un momento en el que a nivel internacional y nacional el periodo de la infancia es cada vez más valorado y respetado; cuenta de eso lo dan evidencias de la creación de organismos, investigaciones y proyectos en todo el mundo.

Esta construcción presenta, en su primera parte, todo lo concerniente al problema de investigación, su planteamiento, su origen, los detalles que lo justifican, las preguntas directrices, objetivos general y específicos; de tal manera que se encuentra con claridad la pretensión del proyecto y los cuestionamientos que lo propiciaron como una búsqueda más en el plano de la reflexión del quehacer del investigador; revela a través de los referentes teóricos aquellos cimientos que le dan vida, así como el camino por recorrer para comprender la complejidad de la labor del docente que trabaja con educación infantil teniendo como referente el enfoque de Pensamiento Visible. Así mismo, presenta los antecedentes, como forma de recuperar la literatura existente frente al tema y retomar aquellas experiencias y avances que otros han construido, con el ánimo de conocer conclusiones y posibilidades de profundización para hacer de esta investigación una nueva oportunidad de construcción de conocimiento.

En la segunda parte, se aborda el diseño de la investigación, como el mapa a recorrer; en este caso una investigación educativa, de tipo cualitativo; los criterios de selección de la muestra, la descripción del contexto y los participantes que dan vida a este estudio. Se describen uno a uno los instrumentos diseñados o seleccionados para abordar cada uno de los problemas y objetivos de la investigación, así como el proceso desarrollado para organizar y analizar los resultados que entrega la información.

Se presentan los resultados que surgen del trabajo empírico, las categorías que emergen a través de cada uno de los instrumentos lo que permitió un acercamiento y un conocimiento de la realidad, la posibilidad de encontrar en la subjetividad detalles que en la sola documentación no se lograrían develar; la categorización como una estrategia de organización, pero que se encuentra abierta a transformaciones desde el punto de vista de cualquier otro lector; el análisis de las gráficas para interpretar y triangular lo encontrado y la discusión de los resultados, como puntos abiertos en búsqueda de encontrar evolución.

Por último, se presentan las conclusiones, que permiten más allá de responder, comprender de dónde están surgiendo las grandes transformaciones de la educación infantil y las necesidades que tanto niños, como educadores presentan, dado que este fruto de la investigación nos insta a un papel cada día más crítico, reflexivo y propositivo.

Que las pasiones intelectuales sigan motivándonos para que la discusión continúe y las transformaciones necesarias lleguen permitiéndonos generar cada vez más oportunidades de una educación con sentido y de calidad para todos.

CAPÍTULO 1- ORIGEN, JUSTIFICACIÓN, REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

“El cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y por su futuro”
OEI - UNICEF

1.1 Origen y Justificación

Asumir el reto de iniciar un Doctorado en Educación es una decisión que implica un alto grado de responsabilidad, compromiso, vocación y convicción de que esta experiencia y esta cualificación son necesarias y potenciarán aquellas habilidades de investigación del interesado, así como su formación profesional y personal.

Ahora bien, la selección del tema de investigación de la tesis doctoral es una labor ardua, pues debe cumplir, desde nuestra perspectiva, unas características. Por un lado, requiere que la temática sea pertinente en determinado contexto y que, al mismo tiempo, sus aportaciones, resultados, conclusiones y reflexiones puedan propiciar el desarrollo de otras investigaciones, experiencias o propuestas.

Por otro lado, la investigación educativa lleva consigo un compromiso social: resolver problemas cercanos a la ciudadanía, generar conocimiento nuevo y valioso para mejorar la educación en un contexto determinado -lo que conlleva una mejora en la sociedad- y, sobre todo, favorecer la puesta en práctica de unos principios y valores que, desde nuestra perspectiva, son inherentes a cualquier problema relacionado con la Educación.

Por último, debe ser sobre un ámbito que realmente preocupe al investigador, ya que solo así se logrará encontrar la motivación y la persistencia para apropiarse, profundizar y escudriñar durante varios años sobre una problemática compleja, en la que se entrecruzan numerosas variables, situaciones y disyuntivas, pero en la que prevalece el interés frente al cansancio.

La investigadora de este trabajo es docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque en Bogotá (Colombia) y simultáneamente es Directiva del Colegio Gimnasio El Bosque y Fundadora y creadora del Proyecto Pedagógico del Jardín Infantil Bilingüe El Bosque. En este sentido, el ámbito común, entre los roles profesionales, es la Educación Infantil¹. Esta etapa educativa se ha venido transformando durante las últimas décadas en Colombia ya que parece que se pretende mejorar la calidad de la misma por múltiples motivos: entre ellos, la necesidad de dar cumplimiento a objetivos planteados a nivel internacional, políticas públicas; o la importancia de las experiencias, las interacciones, el cuidado y la educación que se ofrecen a los niños durante los primeros seis años de vida para su desarrollo y la evolución de la sociedad.

1.2 Reflexiones que dan origen a la investigación

Una vez ubicados en el ámbito de la Educación Infantil, es necesario mencionar aquellas preguntas que incitan y dan origen a la selección del tema de investigación. Inicialmente las inquietudes surgen en términos de prospectiva ¿hacia dónde se está proyectando la educación infantil en Colombia? ¿cuáles son los referentes que la orientan? ¿cuál es el sentido propio de

¹ Durante el documento se hablará de educación infantil refiriéndose a la educación enfocada a la población entre cero y seis años de edad. La aclaración vale, dado que en Colombia se usa la expresión educación inicial, en otros países latinoamericanos se habla de educación pre escolar o parvularia. Se considera que el término educación infantil puede ser más claro para cualquier contexto.

la educación infantil?; etc. Al pensar en ello se hace necesaria una mirada a la situación actual, así nacen las preguntas ¿cómo se está trabajando actualmente la educación infantil en Colombia? ¿qué modelos se utilizan y de dónde vienen? Y finalmente se buscan interpretaciones de su evolución: ¿cuándo y cómo surgió la educación infantil en Colombia? ¿qué sentido tenía inicialmente? ¿qué corrientes la permearon? ¿es igual ahora que antes? ¿cuáles eran sus objetivos?

Es frecuente escuchar comentarios con respecto a la Educación Infantil en Colombia que ponen el énfasis en el carácter asistencialista que ha tenido, a la visión tradicional de preparación para la escolaridad, a la falta de articulación con la educación básica primaria, al índice de cobertura que aún no logra concretarse, a la calidad de las interacciones pedagógicas, a la formación de los docentes, entre muchas otras problemáticas.

La experiencia personal de la investigadora le ha dado la oportunidad de trabajar en el ámbito de interés durante los últimos quince años; inicialmente como docente de educación preescolar, luego como coordinadora académica, directora de jardín infantil y posteriormente docente de educación superior, acompañando el proceso de formación de nuevos Licenciados en Educación Infantil (este campo orientando las prácticas pedagógicas de los educadores en formación). Esta historia personal ha permitido la posibilidad de conocer e interactuar con alrededor de 90 instituciones educativas en Bogotá -entre hogares infantiles, centros de desarrollo, jardines infantiles y colegios- lo que le ha permitido vivir situaciones variadas.

Desde una observación participativa, resulta sorprendente ver cómo la situación actual parece un espejo de décadas pasadas: niños ubicados en mesas y sillas, organizados en filas, en silencio y atendiendo al docente que se encuentra - por lo general - parado frente al tablero; docentes presionados, intentando dar cumplimiento a un currículo poco flexible y abundante en contenidos; directivos en búsqueda de atender a estándares de calidad que muchas veces son establecidos por personas ajenas a las realidades escolares y que cambian constantemente antes de que logren apropiarse. En general, una cultura que parece poco amable para toda la comunidad educativa pero que aun así sigue siendo la esperanza de una transformación social.

A pesar de que los actuales lineamientos, políticas y discursos hablan de un cambio y una mirada compleja y coherente con lo que se pretende desarrollar durante los primeros años de vida de los niños y la importancia que esto tiene en la economía y el desarrollo de un país, son pocos los lugares que les dan la posibilidad de participar, preguntarse, hablar, pensar, investigar e interactuar con otros y con el medio; la buena noticia es que, aunque en este momento son pocos, estos lugares han comenzado a multiplicarse.

De esos lugares, se puede decir que se han diseñado teniendo en cuenta algunas experiencias internacionales, inspirados en filosofías o propuestas que han causado impacto positivo en otros lugares del mundo. Entre ellos encontramos el método de la italiana María Montessori (1912); el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de William H. Kilpatrick (1918); la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1987), que hasta la fecha ha venido ampliándose; el Modelo VESS creado por Ana María Fernández (2000); la metodología de las escuelas de Reggio Emilia descrita por Loris Malaguzzi (2001), entre otros.

Estas instituciones buscan encontrar un equilibrio para fundamentar su quehacer y al mismo tiempo responder a lo planteado desde políticas nacionales y específicamente desde el Ministerio de Educación Nacional, que en el papel evidencian haber dado un paso adelante, pero que no siempre son coherentes con las exigencias y realidades encontradas. De allí surge

la pregunta ¿son generalmente las instituciones privadas y no las públicas aquellas en dar los primeros pasos hacia transformaciones necesarias? ¿por qué? Esto no correspondería a la equidad y la igualdad como objetivos que se plantean desde el gobierno de un país. Entonces ¿la calidad de la educación está directamente relacionada con la condición socioeconómica de las personas que la reciben? ¿cómo podría mejorarse la calidad de la educación aun cuando las condiciones económicas no son óptimas? ¿qué existe en el país en cuanto a educación infantil y qué hace falta para poder hablar de calidad?

Evidentemente con las anteriores reflexiones podrían surgir un sinnúmero de investigaciones. Sin embargo, para poder especificar el ámbito de estudio, habría que señalar que nos gustaría profundizar en los procesos de aprendizaje en educación infantil, caracterizando las instituciones educativas que actualmente están desarrollando sus currículos desde el enfoque de Pensamiento Visible - propuesta pedagógica que surge en el marco de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard- en la que se ahondará a lo largo de la investigación -.

Para concluir con la pertinencia de la presente investigación, es importante mencionar que las habilidades y conocimientos que la investigadora adquirirá durante la investigación, serán compartidos con educadores en formación, lo que la llevará a ampliar su visión en este aspecto. Adicionalmente, enriquecerá sus conocimientos y perspectivas en la gestión, proyección y prácticas del trabajo cotidiano con los niños que hacen parte de las instituciones educativas que lidera. Aumentará sus capacidades y conocimientos para llegar a la escritura de artículos, la presentación de ponencias, participación en redes, creación de nuevos programas (diplomados), el asesoramiento pedagógico a otras instituciones educativas y el liderazgo de semilleros de investigación que promuevan el análisis y creación de nuevas formas de desarrollar procesos de aprendizaje en educación infantil en Colombia, entre otros.

Teniendo en cuenta la formación, los intereses y la selección del tema a investigar, la presente investigación se enfocará desde los aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares, sin ignorar que lo económico, cultural y político tiene una gran influencia sobre los mismos. En este sentido pretendemos identificar lo que hay, analizarlo y reflexionar sobre ello, y generar nuevo conocimiento en contextos específicos, que se podrá proyectar a otros escenarios, aportando así al crecimiento y la ampliación de la producción académica disciplinar.

1.3 Problemas y objetivos de la investigación

La investigación pretende caracterizar cómo se ha venido trabajando el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil en las instituciones educativas de Bogotá. Durante la definición de la problemática de estudio surgen ideas, reflexiones personales, anécdotas, relación con algunas experiencias y conclusiones a priori del investigador. Sin embargo, para poder conocer una problemática, responder a esta, y profundizar en el tema de interés se hace necesario un proceso de investigación que, por su rigor, lleve al investigador a la construcción de una propia visión fundamentada y a la posibilidad de realizar nuevas aportaciones en el campo de estudio.

La pregunta problema que orienta esta investigación la podemos plantear de la siguiente manera: ¿cuáles son las concepciones, qué aspectos tienen en cuenta, qué recursos utilizan y cómo desarrollan los docentes el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil en instituciones educativas de Bogotá?

Para llegar al cumplimiento del objetivo general, se proponen tres objetivos principales:

- Identificar las concepciones de los docentes acerca del trabajo en educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible.
- Conocer cómo planifican los docentes la secuencia de enseñanza (seleccionan objetivos, elaboran materiales, plantean la evaluación de los aprendizajes).
- Observar cómo llevan a la práctica dicha planificación en el contexto colombiano.

Cada objetivo principal (OP) propuesto responde a uno de los problemas principales (PP) seleccionados. A continuación, se explica el alcance de cada uno de ellos.

Problema Principal 1 (PP1). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca del trabajo en educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible?

Se reconoce la importancia de las concepciones de los docentes acerca del trabajo dentro de sus aulas, pues desde éstas, como plantea Fullan (1992), es desde donde se realizan las más grandes transformaciones educativas.

Son las creencias del docente las que pueden determinar su forma de actuar, los objetivos que pretende alcanzar con el o los grupos que acompaña, la metodología, los materiales que utiliza y la manera de evaluar. Las políticas educativas, los lineamientos pedagógicos, las orientaciones curriculares, así como las teorías, pueden estar escritos y fundamentados; sin embargo, es el docente el que concreta las características que plantean en su realidad educativa.

Ahora bien, asumiendo el enfoque de Pensamiento Visible, como uno que se ha comenzado a implementar en las prácticas de algunos docentes de educación infantil en Bogotá hace aproximadamente un par de décadas, se requiere un acercamiento no solo al conocimiento exhaustivo de sus características, sino también a lo que piensan los docentes que lo utilizan en su cotidianidad y cómo lo llevan a los escenarios educativos reales.

Problema Principal 2 (PP2). ¿Cuáles con las características de las planeaciones y de la secuencia de enseñanza (selección de objetivos, elaboración de materiales, planteamiento de la evaluación de los aprendizajes) de los docentes que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil?

Se requiere conocer las planeaciones de los docentes, para poder analizar los aspectos que las identifican, qué características tienen en cuenta y cómo responden o no, al enfoque planteado.

Paralelamente se pretende conocer qué tipo de materiales utilizan pues, al observar durante la selección de la problemática que el enfoque se viene trabajando generalmente en instituciones de tipo privado y de niveles socioeconómicos altos, se generan preguntas con respecto a si la calidad de los aprendizajes en educación infantil está relacionada con el nivel socioeconómico al que pertenecen los niños.

Problema Principal 3 (PP3). ¿Cómo lo hacen en la cotidianidad de sus actividades con los niños?

Finalmente, se busca conocer cómo los docentes llevan a la práctica los postulados teóricos y experiencias traídas de enfoques desarrollados en contextos diferentes. Es importante conocer las posibilidades y limitaciones que surgen en la práctica.

1.4 Referentes teóricos

En este apartado se describen los referentes teóricos relevantes para nuestra investigación.

1.4.1 Proyecto Cero

Proyecto Cero es fundado en el año 1967 por el filósofo Nelson Goodman en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Inicialmente su objetivo era estudiar y profundizar en la educación en artes. En 1972 el psicólogo Howard Gardner y el profesor David Perkins se unen a Proyecto Cero como codirectores y cada uno comienza a desarrollar potentes líneas de investigación que en la actualidad son de gran influencia en los contextos educativos.

Perkins es investigador de Proyecto Cero y principal exponente del enfoque de Pensamiento Visible. Sus producciones van desde extensos libros, hasta entrevistas y artículos de alto nivel científico. Sus investigaciones involucran, en la mayoría de los casos, a varios investigadores, instituciones y docentes; se caracterizan por su amplio nivel conceptual y pueden describirse como generales al no enfatizar edades o niveles específicos. Aun así, en sus descripciones, se puede inferir la posibilidad de ajustarse a todos los campos de la educación en los que pueda estar inmerso el ser humano.

Perkins, en sus postulados, apunta a un cambio complejo respecto a lo que hasta el momento se ha venido trabajando en las escuelas. Señala la importancia de poner el pensamiento como centro de todos los procesos y de generar así una cultura diferente en la que los contenidos pasen a otro plano y no estén en el espacio predominante que han tenido durante siglos. Así, a través de *La escuela inteligente* (1992), le otorga un papel protagonista al docente y la necesidad de unas prácticas pedagógicas reflexivas que hagan parte de la cultura construida y no solo de momentos específicos del año.

Los sueños están donde comienza el dilema. Las escuelas han logrado, por cierto, cosas inimaginables en el pasado, pero hoy nuestros sueños son más ambiciosos. Queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío. Y estamos dispuestos a aceptarlo. (Perkins, 1992, p.16).

Sus propuestas se centran en el pensamiento y la comprensión como el corazón de toda actividad educativa y humana; por tanto, desarrolla líneas como: Educación Inteligente y Pensamiento Visible, entre otras. El trabajo que ha realizado hasta la fecha es bastante amplio; de hecho, una de sus líneas, Enseñanza para la Comprensión (EpC), será abordada a continuación para conocer el marco alrededor del cual se sitúan sus principales postulados y las producciones científicas anteriormente mencionadas.

1.4.2 Enseñanza para la Comprensión (EpC)

El proyecto de la EpC estudia la naturaleza de la comprensión y lo ha realizado durante años con la colaboración de docentes inicialmente en Boston - Massachusetts y actualmente en otros lugares en diferentes partes del mundo; la EpC puede ser vista como una herramienta de planeamiento curricular.

La comprensión es definida por Perkins y Blythe (1994) como “poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una

manera nueva.” (p. 5) Aterrizan en el campo de la educación en la teoría del cuatro, como recoge la Figura 1.1. Son aspectos que, bien pensados por el docente y trabajados con los estudiantes, podrían trazar el camino hacia la comprensión.

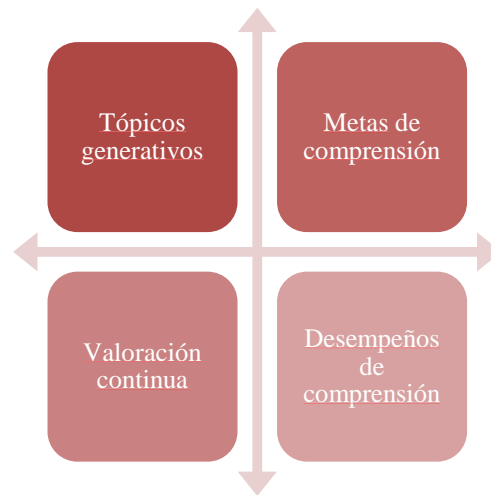


Figura 1.1 Componentes de la EpC
Fuente: Elaboración propia

Los *Tópicos generativos* son temas abarcadores, relacionados con la disciplina, que deben contar con tres características: ser centrales en la disciplina, asequibles a los estudiantes y favorecer las relaciones con otros temas. En Educación Inicial estos tópicos generativos pueden surgir, por ejemplo, en torno a un proyecto de aula: un grupo de niños de cinco años puede manifestar interés por el conocimiento del universo y, a través de este gran tópico generativo - que podría durar semanas, meses o incluso un año escolar- los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar nociones lógico- matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, arte e inglés, entre otras; y algo más importante que lo anterior, los niños trabajan sobre sus propias preguntas e intereses. De esta manera, se despierta el amor por el conocimiento y se desarrollan habilidades como la empatía, el trabajo cooperativo y la solución de problemas.

Las *Metas de comprensión* trazan el objetivo general que el docente pretende que el estudiante alcance. Algunas veces, dependiendo del nivel del alumnado, es posible que estas metas sean construidas por ambas partes, lo que exige una mayor implicación de los discentes al tener la posibilidad de sentirse escuchados y ser protagonistas. Las metas de comprensión deben describirse en un lenguaje sencillo y claro para todos. Usualmente su enunciado es: Los estudiantes comprenderán...

Los *Desempeños de comprensión* son aquellas actividades que llevarán al estudiante a alcanzar su meta. Para ello, pueden utilizar varios caminos que respondan a sus particularidades e intereses. Por este motivo, es interesante que el docente plantee varios procesos de comprensión para llegar a una misma meta y que, en ellos, exista diversidad en los procesos cognitivos que el estudiante va a desarrollar.

Este aspecto se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples y que implícitamente definió Albert Einstein “Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es inútil”. Las instituciones educativas están obligadas a reconocer a los estudiantes como seres únicos, con capacidades y habilidades diferentes; llegar a una misma meta es posible atravesando diferentes caminos.

Finalmente, la *Valoración continua* se refiere a los procesos de observación, acompañamiento y evaluación que realizan los docentes y los estudiantes dentro de su cotidianidad. Afortunadamente en Educación Inicial se ha avanzado bastante con respecto a la antigua concepción que se tenía de la evaluación como el final del proceso, el resultado de si el estudiante aprendió o no, logra algo o no. Actualmente se reconoce la observación y la escucha como las herramientas principales a través de las cuales el docente se relaciona y conoce el proceso que está viviendo el estudiante; con ello, no se pretende la memorización de contenidos sino a la comprensión y apropiación de habilidades para la vida. La valoración está presente de forma permanente, realizando una retroalimentación continua, haciéndolo en equipo y también de manera autónoma.

La comprensión entonces “(...) no es considerada como un tipo de pensamiento, sino como el resultado del pensamiento”. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 41). La teoría del cuatro puede considerarse como un gran marco, una estructura que permite al docente orientar y diseñar sus unidades de indagación y aprendizaje.

1.4.3 Pensamiento Visible

“El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento.”
Perkins (1992).

El Pensamiento Visible es definido como un gran marco dentro del cual se organizan estrategias, modelos y formas de actuar en contextos educativos. Se puede fundamentar desde el postulado: “Si no sabemos cómo están pensando los estudiantes, no podemos saber qué están comprendiendo en realidad.” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 18). El pensamiento siempre está presente en cualquier ámbito en el que se encuentre un ser humano, pero ¿ha sido el protagonista del proceso de aprendizaje siempre? Y, si el pensamiento no es visible, ¿cómo hacerlo visible? ¿por qué es tan importante? ¿qué relación hay entre pensamiento y aprendizaje?

En la historia de la educación, podemos encontrar que el pensamiento no ha sido siempre el protagonista. A los estudiantes se les ha enseñado durante siglos a memorizar, dar la respuesta correcta, comportarse de cierta manera para complacer el modelo de uno u otro docente y esto usualmente concluye si hubo o no un aprendizaje. Sin embargo, en la sociedad de hoy, en la que la información está al alcance de todos, se necesita formar seres humanos con otro tipo de habilidades que van mucho más allá de la memorización de un contenido.

Se necesitan seres humanos que sean capaces de pensar y esto se puede verse reflejado en el tipo de preguntas que hacen, en las reflexiones, críticas, intereses, posturas, sus relaciones con otros y con la información que manejan. De ahí que se asegure que “(...) es importante cultivar el pensamiento en la vida cotidiana de los aprendices y hacerlo visible para poder construir una cultura de pensamiento y una fuerte comunidad de aprendizaje en las organizaciones, en las escuelas y en las aulas.” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 21).

En la afirmación anterior se puede ver cómo el lenguaje se ha ido transformando también para ser coherente con estos postulados; así, se pasa de hablar de estudiantes a aprendices, lo que sugiere una actividad constante de construcción de conocimiento. Paralelamente, se deja de hablar del profesor como el que enseña, para hablar de una comunidad que aprende.

En cuanto al pensamiento, también se evidencia una evolución de su definición y, sobre todo, de la comprensión del proceso. Así, a pesar de que Piaget propuso, en su momento, una teoría de los estadios del desarrollo cognitivo que aumentan de manera secuencial con la edad, y

Bloom propuso una taxonomía jerárquica de los objetivos educativos, hoy podemos asegurar que “el pensamiento no sucede de manera secuencial, progresando sistemáticamente de un nivel al siguiente. Es mucho más desordenado, complejo, dinámico e interconectado.” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.42). Además, se ha reconocido que el pensamiento se transforma, que puede sufrir retrocesos, que puede ser dudoso. En el medio cultural hoy por hoy, es más fácil reconocer que no se conoce todo y que eso no está mal; que es posible hacerse preguntas de las cuales no se tienen respuesta y que esto es una posibilidad de aprendizaje.

El pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. “Nosotros, como docentes, debemos reconocer que, al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje”. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 64).

Ritchhart y sus colegas Perkins, Tishman y Palmer (2014) proponen ocho tipos de pensamiento, haciendo énfasis en que no son los únicos ni necesariamente se desarrollan jerárquicamente.

Tabla 1.1
Tipos de Pensamiento

Tipos de pensamiento
Observar de cerca y describir que hay allí
Construir explicaciones e interpretaciones
Razonar con evidencia
Establecer conexiones
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
Captar lo esencial y llegar a conclusiones
Preguntarse y hacer preguntas
Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie

Fuente: Hacer Visible el Pensamiento, 2014.

Estos investigadores plantean que “En la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos.” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 47). Se reconoce que la metacognición es una competencia importante para desarrollar en los seres humanos del siglo XXI.

En Educación Inicial, algunos de los paradigmas identificados tienen que ver con un proceso complejo como éste. La capacidad del cerebro de los cero a los seis años es extraordinaria y hacer visible lo que está sucediendo es maravilloso. Aumenta el valor no solo de los procesos que se realizan y de la importancia de la educación durante estos primeros años, sino también del rol de los docentes que se encuentran trabajando con niños de estas edades. “El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (Perkins, 1997, p.13).

Las investigaciones demuestran que es posible lograr, desde el enfoque de Pensamiento Visible, una construcción de culturas de pensamiento de manera intencionada. Según Ritchhart (2002) éstas son lugares en donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve como parte de la experiencia cotidiana de todos. Para llegar a una construcción de dicha cultura, Ritchhart señala las Ocho Fuerzas Culturales (2015): Lenguaje, interacciones, modelaje, tiempo, expectativas, rutinas, ambiente y oportunidades.

Para ver cómo hacerlo, el enfoque propone el desarrollo de tres aspectos transversales y que se conectan con las Fuerzas Culturales: cuestionar, escuchar y documentar.

Cuestionar:

El poder de la pregunta no es nada nuevo; se valora desde los tiempos de Sócrates. Sin embargo, es importante ver que aquí se resaltan las buenas preguntas y que éstas sean formuladas tanto por estudiantes como por docentes. Las preguntas que cada uno puede hacerse y las que se construyen en comunidad toman un gran valor y demuestran los intereses personales, que finalmente son los motores principales en cualquier escenario de aprendizaje. Cuestionarse sirve entonces para construir comprensiones y aclarar los pensamientos.

Las buenas preguntas, las que conducen al aprendizaje, no provienen de una lista prescrita o de un conjunto de pautas establecidas. Surgen como respuesta a los estudiantes. “Si no escuchamos lo que están pensando, nos perdemos la información que necesitamos para hacerles buenas preguntas”. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.78).

Una buena pregunta puede ser la fuente para desarrollar toda una unidad de aprendizaje o para orientar los objetivos de un año escolar.

Escuchar:

En los preescolares de Reggio Emilia, en Italia, los docentes están comprometidos con la idea de la pedagogía de la escucha. Carla Rinaldi, directora de los preescolares y consultora ejecutiva para los niños de Reggio, sostiene que la escucha debe ser la base de la relación de aprendizaje que los docentes buscan tener con sus estudiantes. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.78).

Oír no tiene el mismo sentido que escuchar y a veces se da prioridad a los ruidos de la cotidianidad, ya que para escuchar parece que no hay tiempo suficiente. Así, tanto en Reggio Emilia como hoy en Colombia, crece la consciencia de la importancia de la escucha dentro de cualquier proceso social, tanto, que está planteada en los “Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Primera Infancia en el Distrito – Colombia -” (2013), como una de las estrategias más importantes para hacer el seguimiento y la evaluación de los procesos.

Escuchar demuestra respeto, pero además cuando la escucha es consiente lleva a dejar de lado los propios supuestos y buscar la comprensión de lo que sucede en el cerebro del otro.

Documentar:

“Como la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir, a través de una diversidad de medios, los procesos y los productos de la enseñanza y el aprendizaje para poder profundizar el aprendizaje” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p.80).

La documentación, también en sus orígenes desarrollada en Reggio Emilia, hoy cumple una doble función: por un lado, para analizar el proceso de cognición y metacognición de los aprendices como protagonistas del aprendizaje y, por otro lado, como herramienta para las prácticas reflexivas del docente, elemento transformador de la educación.

Entonces, el hecho de hacer el pensamiento visible, se vuelve la herramienta esencial para la construcción y la conciencia sobre el aprendizaje, proceso que nos caracteriza como humanos y que tiene sentido no solo para los ámbitos educativos sino para la vida misma.

Ángela Salmon, otra de las autoras más relevantes en la investigación sobre el Pensamiento Visible, como consecuencia de las propuestas de Perkins, se ocupó en la producción de conocimiento que sucede en Educación Inicial. Es profesora de la Universidad Internacional de la Florida (EE.UU.); miembro del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectoescritura, de la International Reading Association; miembro de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y directora de la Red de Formación de Profesores para el Desarrollo del Pensamiento.

Sus producciones denotan un énfasis en el enfoque, haciendo uso de las Rutinas de Pensamiento (RdP) y revisando las posibilidades que ofrecen para el desarrollo de pensamiento en los niños. El resultado de sus investigaciones muestra que contar experiencias concretas, en la mayoría de los casos, suele limitarse al relato de conversaciones que surgen entre niños y docentes, todo como consecuencia de la apropiación de los aspectos inspirados por Perkins y Ritchhart.

1.4.3.1 Rutinas de Pensamiento

Definidas como “estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada.” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 29); también se definen como pequeños desempeños de comprensión, procesos, posibilidades de andamiaje, herramientas o movimientos constructivos que permiten a los aprendices hacer su pensamiento visible y se integran a las actividades que desarrollan junto a los docentes en las aulas.

En ocasiones se piensa que las transformaciones educativas o que las estrategias que se utilicen en la educación, para causar verdadero impacto deben ser complejas, con nombres extraordinarios y difíciles de comprender. Sin embargo, la propuesta de Perkins, Ritchhart y sus colegas, en sus aspectos más específicos, le apunta a la sencillez, a la posibilidad de que aquello que se haga sea de fácil comprensión y no por eso le resta importancia a lo que se hace, todo lo contrario, se trata de capturar la esencia, el corazón de lo que se busca.

Así, han surgido las Rutinas de Pensamiento, hoy en día bastante utilizadas en las aulas. Inicialmente se conoce una propuesta de 21 rutinas, organizadas de manera que le apuntan al desarrollo de algunos tipos de pensamiento específico. Sin embargo, uno de los valores más importantes es la posibilidad que tienen los estudiantes, los docentes y las instituciones de construir sus propias rutinas. En la actualidad se pueden encontrar muchas más en la página web <http://www.visiblethinkingpz.org>.

1.4.4 Pensamiento Visible desde la mirada de expertos

Teniendo en cuenta que la producción científica en el contexto colombiano en cuanto al tema es relativamente reciente, durante el proceso de investigación (aunque no estuvo contemplado como uno de los objetivos principales), se buscó y entrevistó algunos de los agentes educativos más relevantes en torno al tema. De esta manera, nos permitía obtener información de primera mano acerca de las características del enfoque y cómo se ha venido implementando el mismo en Bogotá (Colombia).

Las personas entrevistadas y sus perfiles se describen en la Tabla 1.2

Tabla 1.2
Perfil de los agentes educativos expertos

Nombre	Perfil
David Perkins E.E.U.U	Ph.D., MIT, miembro fundador de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Durante muchos años, se desempeñó como director, y ahora es co-director sénior y miembro del comité directivo. Perkins ha llevado a cabo investigaciones sobre la creatividad en las artes y las ciencias, el razonamiento informal, la resolución de problemas, la comprensión, el aprendizaje individual y organizativo, y la enseñanza de habilidades de pensamiento. Ha participado en proyectos curriculares que abordan el pensamiento, la comprensión y el aprendizaje en Colombia, Israel, Venezuela, Sudáfrica, Suecia, Holanda, Australia y los Estados Unidos. Está activamente involucrado en el cambio escolar, fue uno de los principales desarrolladores de WIDE World, un modelo de aprendizaje a distancia que ahora se está integrado en los programas de HGSE. Es autor de numerosas publicaciones, incluidos catorce libros de autor o coautor. Sus libros incluyen; El efecto Eureka, sobre la creatividad; King Arthurs Round Table, sobre inteligencia organizativa y aprendizaje; Making Learning Whole, un marco general para profundizar la educación en todos los niveles; y Future Wise, sobre lo que vale la pena enseñar para la era contemporánea
Ana María Conde Colombia	Antropóloga de la Universidad El Rosario. Gerente de Servicios & Formadora VESS Edu1st–Colombia, empezó su trayectoria en educación desde muy joven como voluntaria de Teoría de Restricciones para la educación. Está involucrada en trabajo voluntario para diferentes organizaciones, una de ellas es The Odyssey Program, buscando impactar la calidad de vida de personas de diferentes partes del mundo. Es formadora de Edu1st y representante de la compañía en Colombia, también apoya desde su labor la expansión del Modelo VESS.
María Ximena Barrera Colombia	Es educadora y especialista en procesos curriculares. Ha trabajado con las ideas de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard los últimos 20 años, especialmente en el desarrollo profesional de maestros con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Latinoamérica y España. Desde el 2001 ha sido instructora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión que ofrece Proyecto Cero. Desde el 2002 ha participado en los institutos de verano Proyecto Cero como miembro del grupo de docentes, liderando grupos de estudio y como instructora de cursos cortos. También es Profesora adjunta de la Universidad Internacional de la Florida y trabaja con docentes de preescolar, implementando estrategias para crear culturas de pensamiento en sus instituciones. Es miembro fundador de FUNDACIES y Vision Action, organizaciones sin ánimo de lucro dedicadas a la investigación en educación y al desarrollo profesional, en donde se desempeña como Directora del Programa de Desarrollo Educativo.
Carolina Villegas Colombia	Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Externado de Colombia y Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Cuenta con más de 11 años de experiencia y ha ocupado cargos directivos tanto en el sector público como en el privado. Tiene vocación de servicio por la población vulnerable y una enorme pasión por la Primera Infancia. Ha sido ponente en escenarios nacionales e internacionales sobre desarrollo infantil. Además, ha realizado cursos ejecutivos de la Universidad de Harvard y de British Columbia.

Fuente: Elaboración propia

Tres de las entrevistas se realizaron de manera presencial y la cuarta utilizando la herramienta tecnológica Skype.

A continuación, se describe y analiza la información que arrojan las voces de estos expertos que, como su perfil indica por su experiencia en el ámbito de la educación en Colombia y fuera de allí, pueden tener miradas, conocimientos y comprensiones amplias acerca de los temas que se consultaron. Durante el apartado se referirá a los expertos con los códigos E1, E2, E3 y E4, tomando E como código para Experto y los números corresponden al orden en la tabla.

1.4.4.1 La educación infantil en Colombia

Con respecto a este ítem no se consultó al E1 dada su procedencia. Teniendo en cuenta las voces de los demás participantes se construyen las siguientes reflexiones:

En Colombia, uno de los problemas más grandes en el ámbito educativo es la necesidad de la transformación del paradigma que ha dejado la educación tradicional y que permea los contextos en los que se desenvuelven los niños menores de seis años. Durante décadas se ha construido un imaginario social que lleva a pensar en que el niño debe prepararse para la escolaridad y que, para ello, las necesidades son aprender a leer y escribir, a sumar y restar, a obedecer en vez de decidir. Este imaginario social se ve apoyado por la experiencia de los docentes que a su vez han sido formados por un sistema tradicional y que no logran romper este círculo vicioso. Al respecto el E2 plantea:

“la educación en general sí creo que es muy tradicional. Y eso uno lo ve pues tanto en la experiencia de uno como estudiante, como educador”

Esto entraría a relacionarse con la formación de los de educadores, que se comentará en otro apartado.

Por otro lado, el E3 menciona:

“(...) es que hay cierta tendencia a enseñar, como diseñar las clases y armar la agenda como si tú estuvieras en una educación tradicional... todos hablan de la importancia de cambiar el chip, pero bueno, ¿qué es cambiar el chip?, es celebrar lo que el niño hace, aprender de lo que está haciendo y flexibilizar la práctica ¿no? no tenemos que estar haciendo todos lo mismo, eso va a tener también implicaciones en los horarios... estructuras rígidas que ya todos tenemos que salir al parque porque entonces ya es hora, mejor dicho esos cortes que están beneficiando es a la administración y no al niño, entonces qué tipo de decisiones se toman en beneficio del aprendizaje y no del currículo ¿no?, porque uno le echa la culpa es al currículo -“aquí eso no lo podemos hacer porque es que nos exige al currículo”-, sino que la exigencia no sea ni el currículo, ni la coordinadora, sino el aprendizaje.”

Así, se puede ver que el currículo, los contenidos, los horarios, la división de los conocimientos y el docente como transmisor son algunos de los aspectos más asentados. Precisamente por ello, requieren mayor atención si se quieren transformar los imaginarios sociales y propiciar escenarios que sean coherentes con los principales postulados de las políticas públicas que le apuntan al desarrollo integral infantil.

El trabajo desde las Facultades de Educación es determinante. Desde éstas se deben realizar las acciones que permitan que los educadores en formación estén convencidos de la necesidad de transformación y les ayudemos en el cómo hacerlo. Los contenidos y la información están a nuestro alcance y avanzan vertiginosamente. Siendo así la educación de ahora debe enfocarse al desarrollo de habilidades personales y sociales que le permitan al estudiante aprender a convivir con los demás, trabajar en equipo, tener conciencia y responsabilidad social, ser creativo, innovar y desenvolverse en un mundo como dice Bauman (1999).

Lograr lo anterior, permitiría una mejor calidad de formación de los educadores y, con ello, mayor seguridad, confianza y libertad como profesionales expertos en sus áreas y coprotagonistas de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Permitiría también que las familias comprendieran las necesidades de los primeros años de vida, las que se atendían hace algún tiempo y sus diferencias con las actuales, y la educación como un espacio de experiencias desde y para la vida misma.

En Colombia la educación infantil ya está definida como un proceso propio, con unas características específicas que no debe considerarse como preparación para la escolaridad. De hecho, las dinámicas de hoy nos exigen pedagogías, didácticas y currículos diferentes. Hoy en día se reconoce que durante esta etapa los niños deben comenzar a establecer relaciones con personas de su edad y estar en ambientes ricos en provocaciones y experiencias para ellos; el aprendizaje se da por descubrimiento, por exploración, por las interacciones que suceden.

Sin embargo, el E3 comparte que lo que puede ver en la mayoría de contextos de Educación Inicial del país es que

“(...) están como divididos por disciplina, tienen bloques de clase, en donde es como el maestro transmisor, no el niño constructor, sino el maestro realmente... es un enfoque, así se diga lo contrario es un enfoque básicamente tradicional, centrado en el maestro.”

Y entonces el desarrollo de las habilidades para la vida como la autonomía, la capacidad para solucionar problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, así como la integración disciplinar, los intereses de los estudiantes y el trabajo por proyectos se pierden entre un sistema diseñado para memorizar, repetir y obedecer.

Por otro lado, aunque no lo mencionan directamente los expertos, más del 60% de la población infantil que asiste a instituciones educativas, lo hace a través del ICBF – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - entidad dedicada a la protección y garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes en Colombia; en éste, la balanza se inclina fuertemente hacia el aspecto asistencial. De esta manera, encontramos la tensión entre los dos polos: aquellos que consideran la necesidad de la preparación para la escolaridad bajo el modelo tradicional y los que consideran que durante los primeros años lo que requieren los niños es únicamente ser asistidos, es decir tener cuidadores que garanticen el suplemento de sus necesidades básicas. ¿Y el aprendizaje? ¿No es importante lo que sucede en el cerebro durante estos primeros seis años?

En relación con esto último, el E4 compartió algunas reflexiones profundas con respecto a las políticas públicas que orientan actualmente la Educación Inicial en el país:

“Yo siento que nosotros hemos dado grandes pasos y grandes avances con el tema de la Ley De Cero a Siempre, queda puesta sobre la mesa la importancia de la primera infancia y el período de primera infancia, sin embargo siento que hay un conflicto en el seno de la ley, en lo más profundo de la concepción de la política de primera infancia, y es que yo siento que quienes construyeron la política tienen un rechazo hacia el concepto de educación y yo soy contraria a eso porque yo no entiendo la educación como un proceso ni aburrido, ni de planas, ni necesariamente llevado a lo formal, sino que uno tiene procesos de educación y de aprendizaje en todos los ámbitos y que por ejemplo el juego, y de eso nos hablaba Daniel Wilson y pude ver la gran diferencia, el juego cuando tiene un componente lúdico, tiene un componente de aprendizaje muy grande porque tienes objetivos tanto de aprendizaje como de enseñanza y entonces realmente logras integrar unas herramientas pedagógicas que te permiten eso.”

Creemos que es necesario que, desde todos los ámbitos, se comprenda que la educación es un aspecto en el que todos los seres humanos estamos inmersos incluso antes del nacimiento.

De acuerdo con E4, la educación no se puede separar de lo asistencial. Ambos conceptos son una garantía de derechos. Las familias son el primer agente educador y es allí desde donde se construyen los primeros aprendizajes para la vida; de ahí en adelante el parque, los restaurantes, las bibliotecas y las instituciones continúan influyendo en la educación y el aprendizaje de todos los seres humanos.

1.4.4.2 Objetivos relevantes para trabajar en Educación Inicial

Siguiendo la concepción de los niños como sujetos de derechos, que desde que nacen deben ser respetados y considerando todas sus capacidades, los expertos dieron respuesta a la pregunta ¿cuáles considera usted deberían ser los objetivos más relevantes para trabajar en educación infantil? Sus respuestas estuvieron bastante conectadas, de manera que se agrupan en dos categorías en las que convergen los aportes dados y se describen en la Tabla 1.3

Tabla 1.3

Principales objetivos identificados por los expertos para trabajar en educación infantil

	Pensamiento y aprendizaje	Inteligencia emocional y habilidades para la vida.
E1	<i>“Sería el desarrollo cognitivo del aprendizaje de lenguajes en patrones de pensamiento y orientación cultural.”</i>	
E2	<i>“El primero, es desarrollar pensamiento. Y pensamiento no entendido como capacidad de pensar, sino pensamiento en términos de todo mi cuerpo, cómo yo pienso, cómo yo percibo las cosas, porqué las percibo así.”</i>	<i>“Cosas relacionadas con inteligencia emocional que está ligado con el pensamiento porque si yo tengo, si yo hago pensamientos de meta cognición, de meta estrategia y además involucro mis emociones, las describo, pienso porqué reaccioné así, de qué me sirvió reaccionar así, si me sirvió, si no me sirvió; entonces desarrollo inteligencia emocional que es esencial.”</i>
E3	<i>“El desarrollo de pensamiento, porque existe la noción de que si el niño no habla no piensa, es impresionante, tú hablas con los papás y muchos papás creen que como el niño no ha empezado todavía a comunicarse todavía no piensa.”</i>	<i>“El punto es no solo desarrollar habilidades si no también actitudes, sensibilidades, oportunidades para pensar positivo, actitudes y compromisos de lo que el proceso de pensamiento es.”</i>
E4	<i>“(…) el pensamiento y esto pues obviamente de la escuela de la Universidad de Harvard y de Proyecto Cero, nosotros debemos enseñarle a los niños a pensar, de ahí para allá(…)”</i>	<i>“El fortalecimiento emocional, yo creo que un niño sólido emocionalmente tiene piso para lo que venga, los hábitos y rutinas porque dan seguridad.”</i>

Fuente: Elaboración propia

Las acotaciones dadas llevan a la consolidación de dos grandes líneas de acción que servirían para orientar los procesos que suceden durante la Educación Inicial y que, sin lugar a duda, van ligados con la concepción de la necesidad de un desarrollo integral.

Por un lado, las habilidades para la vida, hoy reconocidas como habilidades del siglo XXI Trilling (2000) las identifica: colaboración, pensamiento crítico, capacidad para solucionar problemas, creatividad, innovación y empatía; todo aquello que permitiría que un ser humano se reconozca a sí mismo y a los demás como miembro de una sociedad. Por otro lado, el pensamiento como el corazón de los procesos de aprendizaje que, en ocasiones, como lo mencionan algunos de los autores, en los niños es subvalorado.

Estás dos líneas, llevarían a que los educadores estén más enfocados en hacer buenas preguntas que en dar respuestas; en diseñar más experiencias que permitan las interacciones y el trabajo en equipo; en aprovechar las oportunidades que brindan los intereses profundos de los niños para la construcción de aprendizajes significativos y duraderos; en considerarnos aprendices constantes que acompañan, orientan, descubren talentos, ofrecen posibilidades para el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones.

1.4.4.3 Pensamiento Visible

En la tabla 1.4 se recogen las ideas más concretas en la primera columna y en la segunda otros conceptos que emergen y que se consideran importantes en su relación con la definición que se solicitó inicialmente.

Tabla 1.4
Pensamiento Visible según expertos

	Pensamiento Visible	Otros conceptos relacionados
E1	<p>“Uno puede definir Pensamiento Visible por un lado como teoría y por otro lado como práctica. Como teoría la idea básica de Pensamiento Visible es muy simple. Nosotros no vemos alrededor el pensamiento muy bien, no estamos muy conscientes acerca de nuestro propio pensamiento, es por esto que nos falta dedicar tiempo a ello directamente.”</p> <p>“La idea básica de Pensamiento Visible es aflorar el pensamiento, así podemos ver cómo estamos pensando y podemos direccionarlo mejor. Visible no necesariamente significa visual, es una metáfora. Uno puede usar imágenes o diagramas, pero también utilizar palabras o texturas. Realmente significa externalizar el pensamiento, y el método de hacerlo puede ser visual o verbal, lo que sea.”</p>	<p>“Como práctica, Pensamiento Visible incluye un número de Rutinas de Pensamiento e incluye la idea de Culturas de pensamiento, esto incluye algunas ideas de programas de desarrollo en colegios y otros establecimientos de cómo podemos llevar a las personas a iniciar eventos artísticos.”</p>
E2	<p>“(…) entonces, Pensamiento Visible para mí, más que cambio de prácticas pedagógicas, porque lo es, es también un cambio de mentalidad, porque tú tienes que empezar a darte cuenta que los niños sí son capaces de hacer cosas que no creías que eran capaces, que hay diferentes formas de comunicar el pensamiento, que es importante que ellos se den cuenta por qué están pensando, o sea, cambiar también esa mentalidad.”</p>	<p>“¡Para mí aprender las Rutinas de Pensamiento fue... como wow!, como... ya tengo estas herramientas, ahora estas rutinas son más herramientas, como “¡qué impresión, no sabía que existían más de estas!”, ¿sabes? como que... entonces, llegué y digamos que para mí esa conexión para mí fue obvia, como “¡obvio!”, las rutinas ¿sabes? Y las empecé a apropiar a mi vida.”</p>
E3		<p>“Particularmente me sirvió mucho conocer cómo fue que en el 88’ y en el 89’, se dio el proceso de investigación de Enseñanza para la Comprensión, y luego de muchos años me pregunto cómo sabe uno si un estudiante está comprendiendo o no.”</p> <p>“El vehículo para movilizar el pensamiento de alguna manera, son las Rutinas de Pensamiento, pero el fin último de la rutina no es ni que el pensamiento sea visible, ni usar la rutina, el fin último es fomentar las disposiciones.”</p>
E4	<p>“Yo creo que el Pensamiento Visible se enmarca dentro de los marcos de pensamiento como lo dice Perkins, pero a su vez es una estrategia. Porque digamos que cuando hablo de marco de pensamiento es porque es una manera de ver la educación y de ver la vida, cuando yo le doy valor a las ideas, le doy valor al pensamiento de los niños, cuando los dejo, les doy digamos (...)”</p> <p>“Pero hacer visible el pensamiento es una herramienta pedagógica, que tiene sus orígenes y el mismo Daniel Wilson lo ha dicho, que tiene sus orígenes desde la metodología Reggio Emilia.”</p>	<p>“Me baso en las Ocho fuerzas culturales de Ron Ritchhart para llevar a cabo y para construir unas aulas donde haya una Cultura de pensamiento, digamos ese es un marco de Pensamiento Visible.”</p> <p>“Ha sido desde Reggio Emilia, donde empezó todo el proceso de documentación de los niños y hacer el Pensamiento Visible recoge toda la importancia de la Documentación, es cómo: “yo anoto la idea del niño y la pongo en la pared”, o cómo “le dejo pintar un dibujo y entiendo que esa es la forma de visibilizar su pensamiento”, cuando son niños más grandes por supuesto a través de los escritos, de fotografías, de todo lo que quieras (...)”</p>

Fuente: Elaboración propia

Pensamiento Visible puede ser definido como un término teórico y práctico, según su más grande exponente, Perkins. También es considerado como un elemento de transformación para las prácticas pedagógicas, como un gran marco, como una estrategia y como una herramienta pedagógica. Según los postulados teóricos, se puede plantear como enfoque; sin embargo, es interesante ver cómo, desde la experiencia y la práctica de cada experto, el concepto toma diferentes matices.

Por otro lado, emergen otros conceptos que los expertos relacionan con Pensamiento Visible. Entre ellos se puede encontrar que el más mencionado son las Rutinas de Pensamiento, definidas como la estrategia para llevar a la práctica o para visibilizar el pensamiento de los niños. Otras conexiones se dan con los términos: culturas de pensamiento, enseñanza para la comprensión, documentación, disposiciones y fuerzas culturales; algunos de estos términos fueron desarrollados dentro de los referentes teóricos de la presente investigación.

1.4.4.4 Pensamiento Visible en educación infantil

Acerca de la implementación de Pensamiento Visible en educación infantil el E1 plantea:

“He visitado colegios que estaban trabajando con niños muy pequeños en Miami y en Bogotá y he visto lo que algunos profesores están haciendo; en general es impresionante lo que los niños pequeños pueden hacer, ellos responden más de lo que uno podría esperar (...) Otra cosa interesante es que algunos profesores trabajaban en grupos pequeños con niños pequeños de una manera efectiva (...) Algunas veces hay objetos físicos para apoyar el proceso. Uno puede estar aplicando la rutina con una maleta o con un libro físico, algo similar, así hay un soporte concreto para el proceso de pensamiento.”

De aquí se resaltan varios aspectos. En primer lugar, la expectativa acerca de las capacidades de los niños; el aceptar que pueden sorprender al adulto lleva a pensar una vez más en la importancia de no subestimar sus capacidades. Por otro lado, el trabajo en pequeños grupos, lo que sugiere un nivel de autonomía del niño, también de creación de hábitos y de aceptar que no necesariamente todos los grupos deben estar haciendo lo mismo al mismo tiempo. Por último, el uso de materiales concretos para provocar y materializar el pensamiento; la voz sugiere el uso de elementos cotidianos, que están al alcance de cualquier docente en una institución educativa; no se habla de libros, ni de ningún material especializado requerido.

El E3 menciona dos aspectos que emergen relacionados en la Tabla 1.4; *“para algunos el eje es la Documentación y para otros son las Rutinas de Pensamiento”*, Documentación ya comprendida desde sus raíces en Reggio Emilia y las Rutinas como estrategias para hacer visible el pensamiento. Al respecto comparte una experiencia:

“Estuve observando una clase: un niño para explicarle a la profesora (un niño de cuatro años) le dice [mira te lo voy a explicar con tres ideas, te voy a hacer dos preguntas y una analogía que(...) tan tan tan(...)] Entonces uno ya sabe que el niño ha usado y lo ha usado no para la clase, lo ha usado es porque está usando una estructura para que la profesora entienda lo que el niño está pensando, entonces ahí es donde tú te das cuenta que ya forma parte y ya se convirtió en un patrón de comportamiento, que es que eso es lo que uno quiere, que sea la forma como la misma profesora hace visible sus ideas, como el niño también está mostrando lo que sabe.”

En varias de las respuestas de los expertos, se argumenta la importancia de Pensamiento Visible para la vida, no solo para los contextos escolares. Se menciona la necesidad de que los educadores y los docentes sean conscientes de que, mediante procesos metacognitivos, hay maneras de hacer visible lo que piensan y, por ende, la construcción de sus aprendizajes.

1.4.4.5 Rutinas de Pensamiento

Para finalizar con este apartado, las Rutinas de Pensamiento como el concepto que se encuentra más relacionado al enfoque, son definidas por los expertos. Así E2 señala:

“(…) las rutinas son herramientas que permiten promover y organizar el pensamiento y que tienen un propósito claro frente a los objetivos de aprendizaje que se tengan.”.

Por otro lado, el E4 comparte una información más ampliada, reconociendo desde dónde surgen hasta las posibilidades que le brindan a niños y docentes desde al aula:

“Las rutinas se enmarcan en la Enseñanza para la Comprensión, como su nombre lo indica, son rutinas, y son rutinas porque uno a través de ellas aprende a hacer las cosas de manera inconsciente, casi que al principio lo que era muy consciente, se vuelve inconsciente y se vuelve tu manera de hacer las cosas; entonces al final lo que tú buscas con las Rutinas de Pensamiento es fomentar las habilidades del pensamiento y están establecidas en la famosa Paleta del pintor, que es comparar, razonar con evidencia, mirar con mayor detenimiento, hacer conexiones(…) ese tipo de habilidades del pensamiento que están en esa Paleta del pintor, a lo que van las rutinas, es a fortalecer ese tipo de habilidades; depende de eso que quieres fortalecer, escoges la Rutina de Pensamiento, pero entonces la rutina al final es como un medio para llegar a las metas de comprensión, pero sobre todo a inculcarle a los niños una manera automática siempre de ser reflexivos, porque al final lo que uno busca con las Rutinas de Pensamiento tanto en los estudiantes como en las maestras.”

Aquí se hace evidente la relación entre la EpC y las Metas y Desempeños de comprensión que están descritos desde la Teoría del cuatro. También se mencionan los tipos de pensamiento y la relación que se establece entre estos y las rutinas.

1.4.4.6 Condiciones para trabajar Pensamiento Visible en educación infantil

Para concretar las condiciones que según los expertos mencionan que requerirían los educadores para trabajar en educación inicial realizamos la tabla 1.5; en ella, se señala lo que los expertos mencionaron cada una de ellas. Se organizan desde el aspecto mencionado por los cuatro hasta el aspecto que solo menciona uno de ellos:

Tabla 1.5

Condiciones que requiere el docente para trabajar Pensamiento Visible en educación infantil

Ítem	E1	E2	E3	E4
Pensamiento flexible.	x	x	x	x
Habilidades para sentirse aprendiz, energía para aprender, estudiar y pensar.	x		x	x
Romper paradigmas y cambiar de mentalidad.		x	x	
No tener miedo al error.		x	x	
Formación continua y prácticas reflexivas.			x	x
No subestimar las capacidades de los niños.	x			
Aportar al cambio cultural.		x		

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra que ninguno de los expertos menciona condiciones físicas o materiales necesarios para el desarrollo del enfoque. La condición mencionada por todos es la necesidad de tener un pensamiento flexible; éste se relaciona con las habilidades para reconocerse como un aprendiz más, dentro y fuera del aula, valorando la importancia de la formación continua.

El no tener miedo al error también se menciona y permite transformar aquellos paradigmas que caracterizan la educación tradicional; en este último enfoque, se premia aquel estudiante que da las respuestas que el docente espera y que no se equivoca. El nuevo paradigma invita a permitir el error y considerarlo el punto de partida para la construcción de saberes y la posibilidad de ver cómo, a través de la investigación y de las interacciones con otros, el pensamiento se transforma.

La oportunidad de realizar entrevistas a estos expertos, además de aportar a la comprensión del contexto, enriquece y da pie a revisar los antecedentes y los referentes conceptuales.

1.5 Revisión de antecedentes

Inicialmente hemos analizado trabajos de investigación en los niveles de maestría y doctorado; y producciones científicas (artículos) que tengan que ver con calidad de la educación infantil, procesos de enseñanza y aprendizaje en educación infantil y el enfoque de Pensamiento Visible. El rango temporal para la localización de estos trabajos se definió inicialmente entre los años 2010 a 2018; sin embargo, al no ser suficiente la información encontrada, optamos por comenzar en 1997. Cabe resaltar que el número de trabajos y producciones académicas encontrados es reducido, lo cual justifica, aún más, la necesidad de investigar y producir materiales científicos en esta etapa.

1.5.1 Investigaciones relacionadas con calidad de la educación infantil.

Para empezar, se analizaron aportaciones relacionadas con la calidad. No obstante, era importante delimitar el campo ya que ésta puede ser entendida desde múltiples ítems como infraestructura, cobertura, visión, formación docente, entre otros. Durante los últimos años el interés por este tópico de la educación ha favorecido que aparecieran políticas y estamentos que pretendían promover, garantizar y acreditar de alguna manera dicha calidad.

En todas las aportaciones se ha indagado en qué se ha investigado, cómo se ha realizado y a qué conclusiones se ha llegado. En la Tabla 1.6 se recoge el primer interrogante.

Tabla 1.6
¿Qué se investigó? Calidad de la educación infantil

Autor / Año / País	Objetivos Centrales	Marco Teórico
Little, J (1997) Reino Unido	Demostrar evidencias, basadas en la revisión histórica e investigaciones contemporáneas, acerca de la importancia de la educación durante los primeros años de vida, no solo en términos académicos sino también sociales. Conocer las percepciones que de los profesores en relación con las influencias sociales y el cambio educacional que necesitan los niños.	Niños y educación: Creencias y contextos. La importancia de las experiencias de aprendizaje tempranas. Percepciones de los docentes de Educación Infantil. Características de programas de Educación Infantil exitosos.
Ruíz, C (2002) España	Revisión y construcción conceptual de: educación infantil, calidad y evaluación. Planteamiento de un modelo de calidad de la educación infantil y su validación empírica.	Educación infantil Modelo de educación infantil en España Calidad: Visión ordinaria, burocrática y científica Evaluación: Enfoque de acreditación, de producto, procesual y sistémico. Modelos de evaluación y gestión de calidad de la educación infantil.

Autor / Año / País	Objetivos Centrales	Marco Teórico
Moloney, M (2011) Irlanda	Analizar las políticas de Educación Infantil a nivel nacional e internacional. Conocer lo que piensan los docentes acerca de su trabajo, las políticas y la relación entre esto y la calidad de la educación infantil. Aportar conocimientos epistemológicos al área de la calidad.	Beneficios de las Educación infantil: cuidados y educación. Definiciones y características de calidad.
Morales, C Ramírez, M, Forero, L. Galimberti, L (2013) Colombia	Analizar las creencias de los agentes educativos sobre la relación entre calidad y educación en el programa de Atención Integral a la Primera Infancia, Estrategia “De Cero a Siempre” en Cundinamarca. Sustentar los fundamentos conceptuales y describir los fundamentos legales que existen sobre calidad educativa en la primera infancia en Colombia.	Fundamentación legal del concepto de calidad educativa en Colombia. Principios de la calidad educativa. Contexto internacional y nacional. La calidad como concepto. Concepciones sobre la Primera Infancia. Relación entre Primera Infancia y Calidad Educativa. Modelos de gestión de calidad. Creencias de los agentes educativos

Fuente: Elaboración propia

Los estudios mencionados presentan una amplia revisión a nivel de políticas nacionales e internacionales en cuanto a la Educación Inicial y la calidad de la misma. Dentro de los marcos teóricos se discute especialmente el término de calidad desde las perspectivas culturales, sociales e institucionales. La mayor parte de ellos se enfoca en realizar análisis y uno realiza una propuesta para un contexto específico en Europa.

En la Tabla 1.7 se recoge el segundo interrogante: cómo se investigó.

Tabla 1.7

¿Cómo se investigó? Calidad de la educación infantil

Autor / Año	Tipo de investigación	Instrumentos recolección	Instrumentos para análisis	Participantes
Little, J (1997)	Cualitativa – hermenéutica	Encuestas	Tabulación de la información recogida	276 docentes de educación infantil de: Nottinghamshire, Mid Glamorgan y New Brunswick
Ruiz, C (2002)	Investigación cualitativa de corte exploratorio	Entrevistas modalidad grupo focal.	Mallas en excel Análisis documental	25 coordinadores pedagógicos del programa de Atención Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” en la modalidad familiar.
Moloney, M (2011)	Investigación mixta (cualitativa – cuantitativa)	Entrevistas Grupos de discusión 150 horas de observación	IEA/ PPP	80 personas entre estudiantes y docentes
Morales, C Ramírez, M Forero, L Galimberti, L (2013)	Metodología ex post facto: Modelo causal	Cuestionarios Escala tipo Likert	LISREL	396 niños escolarizados tanto de centros públicos como privados de Madrid

Fuente: Elaboración propia

Predomina el enfoque de investigación de corte mixto; algunos de los investigadores sostienen la necesidad de trabajar los dos enfoques ya que le da mayor validez a la investigación

científica. Los cuestionarios, encuestas y entrevistas a agentes educativos son la opción más utilizada dado que se busca llegar al protagonista del fenómeno. Cada investigador construye sus instrumentos de investigación específicos, solo uno utiliza unos ya validados.

En la Tabla 1.8, se recogen las propuestas ensayadas.

Tabla 1.8
Propuesta - Calidad de la educación infantil

Autor / Año	Propuesta
Little, J (1997)	No presenta una propuesta específica, presenta conclusiones de la información analizada.
Ruíz, C (2002)	La propuesta se realiza como sugerencias para nuevas investigaciones.
Moloney, M (2011)	Reflexiones
Morales, C, Ramírez, M, Forero, L y Galimberti, L (2013)	Modelo de calidad en Educación Inicial

Fuente: Elaboración propia

De las cuatro investigaciones revisadas, tres se centran en el discurso, en lo conceptual, en lo que se busca desde el ámbito político y la brecha entre éste y las realidades escolares. Solo una presenta un modelo como propuesta específica para un contexto.

Sin embargo, a través de los documentos, se puede evidenciar que los investigadores proponen aspectos como: la necesidad de no determinar la calidad por instrumentos estandarizados que no son acordes a las realidades en algunos contextos; la importancia de que quienes formulen políticas de calidad tengan experiencia en los campos reales de acción, con el fin de que las políticas se ajusten a las realidades escolares; y que es imperativo que en todos los lugares del mundo el rol del docente de Educación Inicial tome un lugar de relevancia.

En la Tabla 1.9 se recogen las Conclusiones de los trabajos revisados.

Tabla 1.9
Conclusiones - Calidad de la educación infantil

Autor / Año	Conclusiones
Little, J (1997)	La calidad educativa tiene que ver con diferentes factores, entre ellos, la fundamentación conceptual y pedagógica, la infraestructura, las relaciones entre los agentes educativos, las políticas, los recursos, los procesos de formación y actualización de los docentes, el clima escolar de calidad donde estudiantes y maestros sostengan relaciones de respeto, confianza, solidaridad, en un clima positivo y motivante, entre otros. Si bien la calidad ha sido un planteamiento proveniente de discursos y elaboraciones de índole económico y administrativo, ha ido irradiándose en el campo educativo y pedagógico para aportar a la transformación y cualificación de los procesos y procedimientos que en este escenario se tienen y que en cascada desde el sistema educativo, las instituciones, los actores y el aula aporten a formar sujetos con valores, conocimientos, desempeños y demás aspectos en pro y proyección de ser y hacer mejores seres humanos donde las condiciones y variables funcionan con éxito de manera articulada.
Ruíz, C (2002)	La importancia de las relaciones entre los niños como elemento de calidad en educación infantil. La implicación de los padres en el proceso educativo produce efectos positivos y directos en las relaciones establecidas entre el profesor y los niños, lo que indirectamente beneficia el desarrollo de estos últimos. Un proceso educativo en el que se desarrollen actividades de grupo, de juego social, de pre lectura y en el que se deje que el niño elija las actividades que le resulten más interesantes, contribuye al desarrollo infantil.

Autor / Año	Conclusiones
	El establecimiento de buenas relaciones entre el profesor y sus alumnos influye sobre las relaciones que se establecen entre los niños, lo que indirectamente beneficia su desarrollo. Mantener un tamaño de grupo no superior a 17 alumnos influye sobre las relaciones que el profesor establece con sus alumnos.
Moloney, M (2011)	En las percepciones de los maestros, el aprendizaje temprano sigue siendo claramente una base importante para el aprendizaje posterior de los niños. Además de las oportunidades de desarrollo a nivel social y de lenguaje, los profesores aseguran el impacto de la educación infantil en los aprendizajes para la vida. Los profesores identifican un componente actual de la educación infantil que, desde sus percepciones, hace contribuciones significativas a la calidad de los programas y es el compromiso de los padres. El término calidad es difícil de definir y depende de muchas variables como los valores, la cultura y la tradición de una sociedad.
Morales, C Ramírez, M Forero, L Galimberti, L (2013)	La falta de conocimientos pedagógicos junto con el enfoque de la inspección de calidad preescolar ha creado una relación de confrontación. Este estudio señala que el sector se caracteriza por el temor y el poder institucional, que poco contribuye a la búsqueda de la calidad. Independientemente de sus niveles de desarrollo profesional, los maestros también tienen capacidad limitada para trasladar la política a la práctica. La práctica cotidiana está limitada por la presión para implementar el currículo de la escuela primaria por un lado y el tamaño de las clases grandes por el otro.

Fuente: Elaboración propia

Como síntesis de la información que arrojan las investigaciones y en aras de extraer los aspectos más relevantes para nuestro trabajo, se reconoce cómo el aprendizaje es solo uno de los factores que se asocian a la calidad de la educación infantil. Aspectos como la infraestructura, los recursos y materiales pueden llegar a ser predominantes, demostrando así que el aprendizaje como fuente de desarrollo humano no se encuentra siempre como el centro del proceso, dado que antes que este se dé, es imprescindible garantizar la satisfacción de necesidades básicas que lamentablemente en nuestro contexto es aún más problemática.

De allí emerge que las instituciones centren sus esfuerzos en otro tipo de necesidades y que la labor del docente se vea cargada por infinidad de presiones adicionales, muchas de estas asistenciales, diferente a lo que debería ser en esencia. Se encuentra cómo en educación infantil, el término docente se comienza a transformar al de agente educativo, rol que enmarca no solo los aspectos pedagógicos y didácticos, sino que asume una mirada mucho más integral del desarrollo, atendiendo a factores como la salud, la nutrición, los ambientes, entre otros.

1.5.2 Investigaciones relacionadas con aprendizaje en educación infantil.

Teniendo en cuenta que una de nuestras prioridades es saber cómo se da el aprendizaje en educación infantil desde el ámbito pedagógico, didáctico y curricular, es importante revisar aquellas aportaciones que centran su mirada en dicho proceso, específicamente en la metacognición que realiza el estudiante en educación infantil.

Las investigaciones en este ámbito, al parecer, se han enfocado hacia el juego como herramienta para el aprendizaje durante esta etapa. Sin embargo, no se hace referencia a los procesos de pensamiento y metacognición específicamente, objetivo de la búsqueda.

1.5.3 Producciones sobre Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento.

En esta categoría se agrupan las investigaciones realizadas en torno a los temas Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento, teniendo en cuenta que las últimas son utilizadas como una

herramienta del enfoque. Algunos trabajos llegan únicamente al nivel de caracterización, otros abordan experiencias realizadas en instituciones educativas y algunos presentan propuestas que, por su rigurosidad y resultados, se determinan como novedosas.

En la Tabla 1.10 recogemos el que se ha investigado en este ámbito.

Tabla 1.10

¿Qué se investigó? Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento en educación infantil.

Autor / Año País	Objetivos Centrales	Marco Teórico
Perkins, D (2003) Estados Unidos	Identificar cuáles son las principales vías para hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Desarrollar los beneficios que ofrece en el proceso de enseñanza aprendizaje al hacer visible el pensamiento de los estudiantes.	Pensamiento Visible Rutinas de Pensamiento Fuerzas Culturales Disposiciones de Pensamiento
Perkins, D y Ritchhart, R (2004) Estados Unidos	Describir algunos de los desafíos a los que se enfrenta la educación, al enseñar a pensar y comprender. Explorar las Fuerzas Culturales, y su influencia en este proceso de enseñar a pensar. Exponer cómo se pueden crear culturas de pensamiento sostenibles y cuáles son las Fuerzas Culturales que le dan formas a esas culturas	Pensamiento Visible Culturas de Pensamiento Disposiciones de Pensamiento Fuerzas culturales
Cremin, T Burnard, P y Craft, A (2006) Reino Unido	Identificar las características que posibilitan el pensamiento en las experiencias de aprendizaje de los niños en edad inicial y cómo las prácticas pedagógicas de los docentes fomentan la creatividad. Se apoya en la pedagogía, buscando mostrar cómo en los enfoques adoptados fomentan el desarrollo de las posibilidades de pensamiento de los niños.	Posibilidades de pensamiento Pedagogías Creativas Enseñanza para la creatividad
Perkins, D y Tishman, S (2006) Estados Unidos	Motivación y transferencia Pensamiento y comportamiento	Disposiciones del pensamiento. Hábitos de mente.
Salmon, A (2007) Netherlands	El propósito de la investigación es que los maestros mejoren sus prácticas mientras reflexionan sobre los eventos que ocurren en el aula. Adaptar rutinas de pensamiento (Ritchhart 2002; PZ 2007) a niños pequeños y explorar el funcionamiento interno de las mentes de los niños a medida que se involucran en estas rutinas, haciendo que su pensamiento fuera visible.	Proyecto Cero Rutinas de Pensamiento Documentación Culturas de pensamiento Disposiciones de pensamiento
Perkins, D y Ritchhart, R (2008) Estados Unidos	Dar a conocer los principios clave que anclan el Enfoque de Pensamiento Visible en las escuelas. Explorar los efectos de hacer visible el pensamiento con los estudiantes.	Pensamiento Visible Fuerzas Culturales Disposiciones de Pensamiento
Salmon, A (2008) Colombia	Analizar cómo los maestros pueden ayudar a los niños a adquirir un segundo idioma sin sacrificar el primer idioma y la motivación. Evidenciar para discutir los beneficios de crear una cultura de pensamiento en el salón para promover un modelo auditivo en niños pequeños bilingües.	Lenguaje y Pensamiento Rutinas de Pensamiento Conciencia cognitiva
Salmon, A (2009) Argentina	Contribuir con estrategias que establezcan vínculos entre pensamiento y lenguaje, y ayuden al maestro a involucrar a sus alumnos en el uso de su pensamiento. Acostumbrar a los niños a adquirir conciencia sobre el pensamiento y logren explicarlo.	Culturas de pensamiento Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard

Autor / Año País	Objetivos Centrales	Marco Teórico
Salmon, A (2010) Estados Unidos	Reconocer el potencial y proponer formas de trabajar de las Rutinas de Pensamiento en el trabajo con niños pequeños.	Pensamiento Visible Rutinas de Pensamiento Fuerzas Culturales
Salmon, A (2010) Estados Unidos	Cómo las rutinas se convierten en un vehículo para incorporar el lenguaje de pensamiento en el aula. Cómo los profesores pueden hacer el pensamiento más visible en las aulas de niños pequeños para que ellos puedan ver su propio pensamiento.	Rutinas de Pensamiento Disposiciones de Pensamiento Pensamiento Visible
Decastro, M (2012) Colombia	Analizar los efectos de la implementación de las rutinas de pensamiento y su impacto en los procesos de respuestas esperados en la institución.	Pensamiento Educación inicial Rutinas de Pensamiento
Sarradelo, L (2012) España	Ahondar en el estudio de paradigmas y metodologías educativas centradas en aprender a pensar, enfocado al segundo ciclo de Educación Infantil. Presentar la experiencia práctica con niños de 5 años a través de destrezas y rutinas de pensamiento.	La escuela inteligente Aprendizaje basado pensamiento Meta curriculum Pensamiento crítico y creativo, pidanome Pensamiento Visible e inteligencias múltiples Destrezas de pensamiento Rutinas de Pensamiento Mapas mentales Proyecto Noria
Valbuena, L (2012) Colombia	Identificar de qué manera las rutinas de pensamiento desarrollan comprensión sobre el tópico de las plantas en los estudiantes, utilizando el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).	Educación en el pre escolar. Diferencias entre la EpC y la instrucción tradicional. Marco de la EpC Enseñanza de las ciencias Visibilización pensamiento. Rutinas de Pensamiento.
Arévalo, A Pardo, S Quiazua, Y (2014) Colombia	Analizar la incidencia en la implementación de rutinas de pensamiento que permitan desarrollar expresiones del pensamiento crítico en niños de ciclo I de educación básica.	Pensamiento crítico Pensamiento infantil Rutinas de Pensamiento Desarrollo y características del niño durante el 1er ciclo.
Guzmán, M Carrillo, N Medina, D (2014) Colombia	Implementar una intervención pedagógica a través de la integración de los contenidos curriculares, para desarrollar y fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes del grado segundo de la IDR (Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte), Patio Bonito Nemocón, y teniendo en cuenta el proyecto “Aprender a pensar” de Amestoy.	Pensamiento Lenguaje y pensamiento Habilidades de pensamiento Rutinas de Pensamiento Desarrollo psicológico y cognoscitivo de niños de 7 años.
Lenihan, E (2015) Alemania	Explorar algunas herramientas para aprovechar la documentación en el salón de clase, como una estrategia para hacer visible el pensamiento de los estudiantes	Distribución de Aulas Pensamiento Visible Rutinas de Pensamiento
García, D (2015) Colombia	Analizar, evaluar y verificar cómo el enfoque de la visibilización del pensamiento ayuda a desarrollar el pensamiento, a adquirir conocimientos en el idioma inglés y aumentar la comprensión en niños de edad pre escolar del Colegio Rochester de Bogotá.	Educación pre escolar Inglés como segunda lengua Comportamientos cognitivos Comprensión Pensamiento Visible Rutinas de Pensamiento
Pinzón, Y Poveda, M (2016) Colombia	Fortalecer el desarrollo oral de los niños y niñas de primer ciclo a través de las Rutinas de Pensamiento	Desarrollo del lenguaje oral Escucha activa Rutinas de Pensamiento

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos en investigaciones relacionadas en Colombia se vienen dando desde al año 2012 y hasta el momento todas han surgido en respuesta a trabajos de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sábana ubicada en el municipio de Chía, Cundinamarca, población aledaña a la ciudad de Bogotá.

Entre los referentes que abarcan los marcos teóricos se encuentra en común: Educación Inicial o pre escolar, Pensamiento Visible, Rutinas de Pensamiento y, a nivel general, analizar lo que sucede durante o después de la implementación de las propuestas relacionadas con el enfoque.

En la Tabla 1.11 se recoge cómo se han realizado estas investigaciones.

Tabla 1.11

¿Cómo se investigó? Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento en educación infantil.

Autor / Año	Tipo de investigación	Instrumentos	Instrumentos para análisis	Participantes
Perkins, D (2003)	Estudio de caso	Observación Voz del docente	Triangulación de información	Estudiantes y profesores de distintos niveles de educación.
Perkins, D y Ritchhart, R (2004)	Investigación Documental	Teorías Programas	Triangulación de información	N/A
Cremin, T Burnard, P y Craft, A (2006)	Estudio de caso	Entrevistas focalizadas Observaciones Sesiones grupales Videos de sesiones	VSR Craft's: Marco conceptual como guía para el análisis. Vaciado de información.	Niños entre los seis meses a 5 años.
Perkins, D y Tishman, S (2006)	Investigación documental	Revisión documental	Triangulación de información	Grupo de investigación Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Graduados de Harvard (Mark Church, Patricia Palmer, Ron Ritchhart y Terri Turner). Fundación Stiftelsen Carpe Vitam, Departamento de Educación de las Artes en Desarrollo del Modelo de Educación y Educación (AEMDD) de Estados Unidos, Escuelas Públicas del Área de la Ciudad de Traverse, Colegio Bialik y Fundación Abe y Vera Dorevitch.
Salmon, A (2007)	Investigación-Acción	Documentación	Triangulación de información.	2 miembros de la facultad de la primera infancia, 6 maestros de preescolar a 1er grado de dos escuelas de Regio, un doctorando y 70 niños, entre 3.5 y 6 años..
Perkins, D Ritchhart, R (2008)	Estudio de caso	Observación Voz del docente	Triangulación de información	Estudiantes y profesores de preescolar hasta grado 12 de Australia.
Salmon, A (2008)	Enfoque Cualitativo	Grabaciones a niños Entrevistas a docentes Reflexiones de docentes	Vaciado de información. Triangulación de información.	3 profesores bilingües, 3 co profesores bilingües y 63 niños bilingües de 2 a 6 años de edad.
Salmon, A (2009)	Investigación-acción	Documentación de los desempeños de los niños.	Conclusiones del grupo de estudio.	2 profesoras universitarias, 1 estudiante de doctorado y 20 maestras de centros preescolares ubicados en contextos bilingües.

Autor / Año	Tipo de investigación	Instrumentos	Instrumentos para análisis	Participantes
Salmon, A (2010)	Estudio de caso	Voz del docente	Triangulación de información.	Estudiantes de 3 años
Salmon, A (2010)	Investigación-acción – participación.	Observación Rutinas de Pensamiento e implementación Reuniones semanales de los docentes para reflexionar sobre la experiencia.	Triangulación de información	6 docentes de dos pre escolares, dos miembros de una facultad de educación, un candidato a doctor 60 niños entre 3 y 6 años.
Decastro, M (2012)	Enfoque cualitativo Tipo exploratorio	Videos Trabajos de niños Fotografías Dibujos Obras de arte Grabaciones Diarios de campo	Codificación de información a través de colores. Descripción de procesos	13 estudiantes de pre kínder entre 4 y 5 años de edad.
Sarradelo, L (2012)	Enfoque cualitativo	Puesta en práctica de rutinas pensamiento Observación de imágenes digitales y de color impresas. Dibujos y expresiones verbales de niños	Plantillas para registro de destrezas	Un grupo de niños de 5 años
Valbuena, L (2012)	Enfoque cualitativo	Diarios de campo Entrevistas abiertas Observación	No registra	20 estudiantes de educación preescolar del grado transición entre 5 y 6 años de edad.
Arévalo, A Pardo, S Quiazua, Y (2014)	Enfoque cualitativo Investigación - acción	Observaciones Experiencias Textos Documentos	No registra	15 estudiantes entre 5 y 6 años de kínder. 30 estudiantes de segundo de primaria entre 6 y 7 años.
Guzmán, M Carrillo, N Medina, D (2014)	Enfoque cualitativo Investigación - acción	Entrevista semi estructurada Observación participante Diario de campo	Construcción de matrices	56 niños entre 7 y 9 años de segundo grado
Lenihan, E (2015)	Sistematización de una experiencia	Observación	Triangulación de información	600 Estudiantes de primaria, en Alemania
García, D (2015)	Enfoque cualitativo Investigación-acción	Grabaciones Observaciones Escritos de niños Diario de campo	Construcción de matrices	9 niños entre los 4 y 5 años de pre jardín.
Pinzón, Y Poveda, M (2016)	Enfoque cualitativo Investigación-acción participativa	Matriz de caracterización Matriz de sistematización y análisis de rutinas Entrevistas	Triangulación de información	72 estudiantes de primer ciclo entre los siete y los nueve años.

Fuente: Elaboración propia

En las investigaciones se evidencia que se han desarrollado bajo el enfoque de investigación cualitativa y que han utilizado, como instrumentos de recogida de información, diarios de campo, matrices, observaciones y fotografías; en población de niños entre 3 y 8 años.

Cada investigador construye sus instrumentos de investigación, la mayoría teniendo en cuenta los contextos y las voces de los protagonistas: niños y docentes. El tipo de investigación, los instrumentos utilizados para la recogida y análisis de la información y los participantes para contextualizar y comprender el camino que han asumido otros investigadores en este campo.

En la Tabla 1.12 se recogen las propuestas que se recogen en los trabajos.

Tabla 1.12

Propuesta - Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento en educación infantil.

Autor / Año	Propuesta
Perkins, D (2003)	N/A
Perkins, D y Ritchhart, R (2004)	La verdadera promesa de la enseñanza del pensamiento no se realizará hasta que aprender a pensar y pensar para aprender se fusione a la perfección. Es necesaria la creación de culturas de pensamiento acordes con los contextos. En las aulas, un conjunto de fuerzas culturales dirige y da forma a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes tanto directa como indirectamente. Estas fuerzas culturales transmiten a los estudiantes cuánto y qué tipo de pensamiento se valora, qué métodos usa el grupo para pensar, y qué expectativas hay con respecto al pensamiento. Además, el pensamiento de individuos y grupos se hace visible a través de estas fuerzas.
Cremin, T Burnard, P Craft, A (2006)	Los temas pedagógicos fundamentados empíricamente y comunes en los tres entornos: la organización de perfiles, la creación de perfiles y el tiempo y el espacio, fueron operados por cada maestro de manera diferente, en respuesta a las comunidades particulares de aprendizaje sociocultural de las que formaban parte. La investigación demuestra cómo cada uno de los maestros dieron forma y aplicaron un desarrollo pedagógico, fomentando así el desarrollo de posibilidades intencionadas de pensamiento en sus aulas.
Perkins, D y Tishman, S (2006)	Para que el aprendizaje sea importante, los educadores deben entender mucho mejor qué son, cómo trabajan, de dónde vienen y cómo fomentar lo mejor de las disposiciones del pensamiento a través de la educación y más allá.
Salmon, A (2007)	El uso de rutinas de pensamiento promueve las dimensiones de pensamiento en los niños, favoreciendo su deseo de pensar fuera de la caja y construir una cultura de pensamiento. Los maestros involucran las mentes de sus estudiantes y fortalecen sus disposiciones de pensamiento al respetar sus intereses, necesidades y características de desarrollo. Cuando los niños vuelven a visitar sus trabajos, se convierten en mejores observadores y buscan aclaraciones. Cuando los niños son conscientes de sus procesos de pensamiento, desarrollan disposiciones de buen pensamiento y se vuelven más críticos y capaces de expandir su repertorio expresivo (escribir, dibujar, bailar y cantar). El desarrollo de disposiciones de buen pensamiento favorece una mejor comprensión del mundo, permitiendo que los niños aprendan más y se desempeñen mejor en la escuela. Experimentando el potencial de las Rutinas de Pensamiento en la primera infancia, los maestros logran realizar adaptaciones para niños pequeños desde una perspectiva apropiada para la edad de desarrollo.
Perkins, D y Ritchhart, R (2008)	El uso de Rutinas de Pensamiento debe darse de manera constante e intencionada; los ejemplos relatados son una propuesta que evidencia los posibles beneficios. El enfoque hace necesaria la construcción de culturas de pensamiento.
Salmon, A (2008)	Cuando los maestros respetan la capacidad del niño de usar más de un idioma para la comunicación, están empujando el pensamiento del niño y contribuyen a construir actitudes positivas y motivación para mantener la lengua del patrimonio como medio de expresión.
Salmon, A (2009)	En el proceso de la lectoescritura entran en juego las experiencias y los conocimientos previos a partir de los cuales el lector construye significados. Por eso, para establecer un buen matrimonio entre los derechos del lector, como los menciona Pennac, y el maestro, este tiene el reto de buscar mecanismos que le permitan motivar al lector y mantenerlo cerca de la lectura. El uso de Rutinas de Pensamiento lo hace posible. Se trata de estrategias cognitivas que exponen continuamente al lector a revisar sus teorías del mundo para integrarlas y extenderlas hacia la comprensión. Cuando el maestro documenta y comparte con sus estudiantes el modo como estos hacen visible el pensamiento, genera conciencia del pensamiento y así, garantiza el aprendizaje.
Salmon, A (2010)	Las artes pueden fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de usar la lógica y el razonamiento en la resolución de problemas.

Autor / Año	Propuesta
Salmon, A (2010)	Incorporar las Rutinas de Pensamiento para el trabajo pedagógico con niños de 3 a 6 años para potenciar procesos de meta cognición y favorecer ambientes de aprendizaje que parten de la experiencia, la escucha y la participación del niño. Encontrar maneras para llevar a los niños a un nivel alto de pensamiento y llevar éstos pensamientos a una agenda de la comprensión y del aprender haciendo.
Decastro, M (2012)	La investigadora intervino en el proceso de un grupo con el fin de resaltar la importancia de visibilizar el pensamiento tanto de los estudiantes como de los mismos docentes.
Sarradelo, L (2012)	Presentación de un modelo educativo favorable para crear una cultura de pensamiento en el aula, donde el niño aprenda a desplegar su pensamiento en un contexto integrado con todos los demás tesoros de conocimiento.
Valbuena, L (2012)	Desarrollo de una unidad de ciencias naturales, teniendo en cuenta el enfoque de la EpC y las Rutinas de Pensamiento
Arévalo, A Pardo, S y Quiazua, Y (2014)	Mediante la práctica de aula, demostrar que el pensamiento crítico y las Rutinas de Pensamiento se convierten en estímulos para pensar, provocando la posibilidad de ayudar en la tarea concreta de enseñar a los niños a pensar de manera crítica.
Guzmán, M Carrillo, N y Medina, D (2014)	Desarrollar o fortalecer en los estudiantes habilidades de pensamiento, especialmente la de observación mediante la rutina de pensamiento ¿Por qué dices eso?
Lenihan, E (2015)	Para captar la atención de los alumnos, algunas reglas son importantes: La elección del color del tablero es importante e influye en el compromiso; los organizadores gráficos, como los mapas mentales y los gráficos en forma de araña, llevan a los alumnos a dividir partes del texto, identificar los puntos clave y permitir que los visitantes entiendan un tema de forma rápida y lógica, aumentando así la posibilidad de que retengan esa información; los elementos interactivos, como la rutinas "Ver / Pensar / Preguntarse", mantienen la atención de los visitantes y exigen que piensen en un problema en lugar de simplemente consumir información.
García, D (2015)	Implementar las Rutinas de Pensamiento en un aula de clase, con el fin de analizar sus implicaciones en el aprendizaje, adquisición del inglés y comprensión de los niños de pre jardín.
Pinzón, Y y Poveda, M (2016)	Generar espacios en los que a los niños desde pequeños se les permita tener la confianza de expresarse en público, con fluidez verbal, vocabulario amplio y postura corporal adecuada a través de las Rutinas de Pensamiento.

Fuente: Elaboración propia

En las producciones encontradas predomina el corte de investigación cualitativo, ya que se cuenta cómo las fotografías, los relatos, las conversaciones, los videos y las entrevistas, entre otras posibilidades, representan riqueza en la información que se puede llegar a encontrar.

Se evidencia un aspecto común: la necesidad de transformar los paradigmas de la educación tradicional; cambiar la prioridad del contenido como centro de los procesos a la comprensión. Las propuestas presentadas apuntan al desarrollo de habilidades para aprender a aprender y la necesidad del desarrollo de procesos de meta cognición de manera intencionada.

Es interesante observar cómo el desarrollo de las propuestas está enfocado hacia el proceso del desarrollo evolutivo, el aprendizaje y la comprensión acerca del niño; y además, durante la ejecución y descripción de la experiencia varios de los investigadores hablan acerca de lo valioso que fue el proceso para ellos mismos y cómo sus prácticas y su comprensión de una cultura de pensamiento se transforma.

Todas las experiencias manifiestan haber sido exitosas, y consideran que el enfoque de Pensamiento Visible y el uso de Rutinas de Pensamiento pueden ser una oportunidad para transformar sus prácticas docentes y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje.

En cuanto a los materiales analizados, se ve la importancia de las producciones del alumnado, bien sean verbales (lo cual es muy valioso con niños que aún no han desarrollado la escritura convencional) o producciones escritas como reflexiones, cuestionarios, dibujos, entre otros.

Por último, en la Tabla 1.13 se recogen las conclusiones de los trabajos revisados.

Tabla 1.13

Conclusiones - Pensamiento Visible o Rutinas de Pensamiento en educación infantil.

Autor / Año	Conclusiones
Perkins, D (2003)	La Rutina de Pensamiento utilizada generó el desarrollo de la comprensión, ya que a través de las preguntas, los estudiantes logran identificar y argumentar acerca del tema.
Perkins, D y Ritchhart, R (2004)	A través de la cultura del aula de clase las estrategias y las prácticas toman significado y se conectan con el trabajo de aprendizaje. La cultura ayuda a dar forma a lo que atendemos y en qué enfocamos las energías. Solo cuando comprendamos cómo fomentar culturas de pensamiento, no solo en familias o aulas individuales, sino en escuelas, comunidades y en sociedades, las perspectivas académicas y la práctica de enseñar el pensamiento lograrán su promesa mutua.
Cremin, T Burnard, P y Craft, A (2006)	Se consideró que el pensamiento, respaldado por un contexto propicio, abarcaba una serie de características fundamentales, entre ellas: la formulación de preguntas, el juego, la inmersión, la innovación, el asumir riesgos, la imaginación, la autodeterminación y la intencionalidad. Hubo evidencia de que la enseñanza y el aprendizaje eran co participativos y se combinaban en acción, ya que los maestros animaban a los niños a dirigir más de sus diarios de aprendizaje. Al buscar conscientemente evitar apresuramientos indebidos, los maestros permitieron que las actividades se llevaran a cabo al ritmo del niño.
Perkins, D y Tishman, S (2006)	El aprendizaje que se construye en las escuelas tradicionales es pasajero y pocas veces se relaciona con la vida real del estudiante; el trabajo a través de la motivación y el reconocimiento de las disposiciones permite una educación más acertada y cercana a las necesidades del estudiante y de la sociedad.
Salmon, A (2007)	El estudio encontró que las Rutinas de Pensamiento desarrollan actitudes positivas sobre el pensamiento y el aprendizaje. Al volver a visitar su trabajo documentado, los niños desarrollaron habilidades de pensamiento meta cognitivo y crítico que los hacen estar más alertas a situaciones que requieren pensamiento Las Rutinas de Pensamiento promueven la construcción del conocimiento por parte de los niños respetando la curiosidad, las necesidades, los intereses y las experiencias anteriores del niño y construyendo sobre ellos. El rol del adulto es nutrir la disposición natural del niño a aprender comprometiendo su mente en disposiciones de pensamiento para cultivar una cultura de pensamiento. El estudio descubrió que cuando el pensamiento es parte de la rutina diaria, los niños se ponen alerta a situaciones que requieren pensar y, como resultado, desarrollan actitudes positivas hacia el pensamiento y el aprendizaje.
Perkins, D y Ritchhart, R (2008)	Dentro de los efectos de implementación de las Rutinas de Pensamiento se encuentra que los niños sean conscientes de su pensamiento al explicar, unir ideas y sintetizar. La adquisición del saber pedagógico por los docentes que usan las Rutinas de Pensamiento dentro del aula de clase se ve positivamente afectado, ampliándose e incrementándose.
Salmon, A (2008)	Cuando los maestros registraron el pensamiento de los niños a través del análisis de los dibujos y conversaciones, los niños fueron capaces de tomar conciencia de su pensamiento, mientras que las maestras adquirían una apreciación de los procesos de pensamiento de los niños, lo que les permitió dar andamiaje al pensamiento y el lenguaje de los niños. La implementación de Rutinas de Pensamiento empujó el pensamiento de los niños cuando se suele externalizar en forma de dibujo y se vuelve a contar en español. El uso de las Rutinas de Pensamiento permitieron al investigador apreciar cómo las actividades de pensamiento pueden ser promovidas usando el lenguaje nativo del niño, que puede ser fácilmente transferido a la segunda lengua.
Salmon, A (2009)	El ser humano se comunica de muchas maneras, y todas ellas permiten a los niños acceder al mundo. El lenguaje y el pensamiento están estrechamente conectados porque el lenguaje es producto de las teorías que el individuo tiene acerca del mundo. Finalmente, los niños exteriorizan o hacen visible su pensamiento por medio del dibujo, la escritura, el juego dramático o el movimiento, entre otros.

Autor / Año	Conclusiones
	Las personas desarrollan patrones de pensamiento mediante el uso social del lenguaje. Cuando el maestro resalta el pensamiento del niño plasmado en la escritura, el dibujo o una escultura, ayuda a todo el grupo a crear consciencia de su pensamiento. Esto es clave para que los estudiantes aprendan a expresarse y a razonar. Más aun, los niños expuestos a un segundo idioma pueden beneficiarse de las ideas del enfoque de Pensamiento Visible, porque al estar expuestos a Rutinas de Pensamiento, ejercitan y desarrollan su lenguaje.
Salmon, A (2010)	El pensamiento crítico es un proceso cognitivo activo, intencionado y organizado. El uso de rutinas por parte de los maestros es importante, no sólo para dar a los niños una sensación de seguridad y confianza, sino también para crear hábitos mentales a medida que desarrollan una cultura de pensamiento. Las Rutinas de Pensamiento y la documentación son herramientas que potencian el desarrollo cognitivo de los niños al ayudarles a tomar conciencia de su propio pensamiento creativo y de sus habilidades para resolver problemas.
Salmon, A (2010)	Las Rutinas de Pensamiento son apropiadas para utilizar con niños pequeños porque activan los conocimientos previos y permiten que el niño expanda su pensamiento. Inicialmente para una de las docentes fue frustrante el recibir respuestas sencillas de parte de los niños, luego de un tiempo del uso de rutinas y materiales como cuentos, ella logró ver la riqueza del uso de las rutinas y la transformación en el lenguaje de sus estudiantes. El uso de la rutina Circulo de puntos de vista, permitió que los estudiantes perdieran el miedo a equivocarse y sus mentes fueran más abiertas. También permitió que ellos lograrán encontrar la relación entre sus propios pensamientos y los de los autores que estaban leyendo. Los docentes descubrieron al observar el trabajo de los estudiantes, que el uso de las rutinas profundizaba sus pensamientos y creaba disposiciones hacia el mismo. El uso de la Rutina de Pensamiento Pensar/Indagar/Explorar ayuda a los estudiantes a encontrar sus ideas nuevas y promueve la curiosidad.
Decastro, M (2012)	Dentro de los efectos de implementación de las Rutinas de Pensamiento se encuentra que los niños sean conscientes de su pensamiento al explicar, unir ideas y sintetizar. La adquisición del saber pedagógico por parte de los docentes que hacen uso de las Rutinas de Pensamiento dentro del aula de clase se ve positivamente afectado, ampliándose e incrementándose.
Sarradelo, L (2012)	El niño tiene una predisposición favorable a aprender a pensar; se deja interpelar por la realidad que le rodea, observa, se cuestiona, busca, prueba, se expresa... Ya en la etapa infantil, está preparado para iniciarse en el pensamiento; si se le dan las herramientas adecuadas puede llegar a sorprender con sus capacidades. El contexto escolar es un lugar ideal para fomentar una cultura de pensamiento. La reflexión no quita sino que ahorra tiempo si va integrada con los contenidos curriculares dentro del aprendizaje.
Valbuena, L (2012)	La rutina de pensamiento utilizada, generó el desarrollo de la comprensión, ya que a través de las preguntas, los estudiantes logran identificar y argumentar acerca del tema.
Arévalo, A Pardo, S y Quiazua, Y (2014)	De acuerdo con la teoría de Piaget, las Rutinas de Pensamiento generan un desequilibrio en las estructuras cognitivas de los niños. Esta estrategia permite que cada estudiante construya su aprendizaje a partir de los conceptos previos.
Guzmán, M Carrillo, N y Medina, D (2014)	Para que haya un buen desarrollo de habilidades de pensamiento y lograr así mejorar el pensar de los estudiantes, es necesario que la enseñanza de las habilidades se aborde desde los contenidos curriculares, favoreciendo así que el pensar sea algo natural y permanente. Cuando se integran los contenidos curriculares se logran mayores avances respecto al desarrollo de habilidades, ya que esto permite un trabajo constante y uni direccionado. Cuando se trabaja en el desarrollo de habilidades de pensamiento es importante establecer previamente criterios de valoración que permitan evaluar con claridad los avances de los estudiantes y así contribuir al logro de esos avances.
Lenihan, E (2015)	La elección del color del tablero es significativa e influye en el enganche de los estudiantes. Deben existir títulos que cuenten a los visitantes aquello que van a encontrar en las paredes. El uso de ordenadores gráficos como mapas mentales y gráficos de red contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las Rutinas de Pensamiento son elementos interactivos que potencian la comprensión y son la herramienta para hacer visible el pensamiento.

Autor / Año	Conclusiones
García, D (2015)	<p>Las Rutinas de Pensamiento crean en los estudiantes hábitos cognitivos que les permiten pensar de manera más profunda, además de ser conscientes de su propio pensamiento.</p> <p>Las Rutinas de Pensamiento potencian las habilidades de expresión y comunicación de los estudiantes, además de aportar en la adquisición de vocabulario.</p> <p>El desarrollo de estos comportamientos cognitivos a partir de las Rutinas de Pensamiento logró tener un impacto importante en la vida cotidiana de los niños y trascendió a otros contextos diferentes al escolar.</p> <p>Se observó que las Rutinas de Pensamiento desarrollan habilidades y comportamientos cognitivos que permiten que los estudiantes logren altos niveles de comprensión en las cuatro dimensiones: conocimiento, método, comunicación y propósito.</p>
Pinzón, Y y Poveda, M (2016)	<p>La investigación arroja la necesidad de concientizar a todos los docentes como responsables del lenguaje de sus estudiantes: "todos los docentes somos docentes de lengua".</p> <p>Las Rutinas de Pensamiento permiten a los niños aclarar sus pensamientos y verbalizarlos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Las conclusiones ponen de manifiesto la necesidad de crear una cultura de pensamiento en las aulas, de hacer que los estudiantes y los docentes sean conscientes de éste todo el tiempo. Se habla en resultados de afectaciones positivas, de la necesidad de compartir la experiencia con otros y de que se generen acciones similares en toda la institución. La generalidad está en la comprensión del enfoque de Pensamiento Visible como una posibilidad de transformación de paradigmas que se puede desarrollar a través de los aspectos: Cuestionar, escuchar y documentar y de su conexión transversal a través de las ocho Fuerzas Culturales.

Por otro lado, mencionan el impacto positivo en las prácticas de los docentes, a pesar de que las investigaciones en términos de sus objetivos planteados, se centran en el proceso del estudiante. Se afirma la posibilidad del uso del enfoque y de las Rutinas de Pensamiento como principal estrategia didáctica con niños de cero a seis años y esto es coherente no solo con las características del desarrollo evolutivo, sino también con las políticas públicas y las orientaciones que, desde las entidades gubernamentales, se han construido para Colombia.

En cuanto al trabajo específico con los estudiantes, se mencionan palabras como motivación, interés, participación, protagonismo. Todo lo anterior es característico de los modelos pedagógicos constructivistas a los que le apunta la educación del siglo XXI.

No se evidencian los problemas presentados durante el proceso, las dificultades encontradas ni cómo se abordaron.

Son escasos los trabajos de investigación encontrados con respecto a Pensamiento Visible y Rutinas de Pensamiento. A pesar de ello, es motivador ver que los trabajos desarrollados plantean resultados positivos y transformaciones en las realidades educativas centradas en la calidad de los procesos de aprendizaje, no solo del estudiante sino también del docente. El énfasis que se encuentra con respecto a la importancia de las prácticas docentes reflexivas es un indicador de la transversalidad de este aspecto durante los trabajos desarrollados.

Es necesario también profundizar en los problemas que se pueden presentar con el uso de un enfoque como el que se está estudiando y los posibles abordajes de los mismos. Con las herramientas para recolección de información de la presente investigación se busca, entre otras cosas, que dichos aspectos emerjan y el análisis de los mismos.

Hilando lo encontrado en las anteriores producciones, con la realidad del contexto en el que se realiza la investigación, encontramos que actualmente en Colombia, el Ministerio de Educación

Nacional asume y promueve la educación infantil como un derecho impostergable y como una de las estructuras principales de la atención integral a la Primera Infancia, política que busca potenciar de manera intencionada el desarrollo de los niños entre los cero y los seis años de edad, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

El Ministerio de Educación Nacional, hace referencia específica al sentido de la educación y las actividades rectoras para la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Gabriel García Márquez (1996), menciona en *Por un país al alcance de los niños*:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.

La necesidad de tomar aquellos referentes, construcciones y reflexiones pedagógicas que por años se han perfeccionado en el ideal, pero que en las dinámicas reales aún no logran impactar. La educación que se piensa desde la cuna para brindar oportunidades y desarrollar la calidad que en el país se plantea con las siguientes características: pertinente, oportuna, flexible, continúa y complementaria; en búsqueda de una transformación que verdaderamente logre cambiar nuestra historia. El lineamiento parte por definir la educación inicial como:

(...) aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. (SDIS, 2010, p. 5).

Plantea una descripción de los antecedentes de la educación infantil en Colombia y marca los hitos específicos que caracterizan la propuesta como una construcción participativa y que tiene en cuenta la historia para comprender el pasado, el presente y las necesidades en prospectiva. Por otro lado, el Lineamiento aborda concepciones y teorías sobre el desarrollo, teniendo en cuenta una perspectiva etológica, la psicología cognitiva y la representación psicogenética, e histórico cultural, concluyendo que “el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (SDIS, 2010, p. 27).

También aclara que al hablar de Jardines Infantiles se está hablando de instituciones educativas y realiza la siguiente determinación:

(...) esto no quiere decir que los jardines infantiles tengan un carácter formal en el sentido clásico del término: es decir, que los niños y niñas vayan a ellos a aprender unos contenidos delimitados que tendrán luego que demostrar a través de evaluaciones que los han adquirido para poder continuar con otros aprendizajes y pasar a un grado posterior. (SDIS, 2010, p. 37).

Con esto, se comprende el carácter de flexibilidad y de reconocimiento del respeto por el desarrollo único e individual de cada niño según sus condiciones biológicas, culturales e históricas. Y dado que asume como educación no formal, parecería que la propuesta de un lineamiento fuera contradictoria, por eso menciona:

(...) hablar de currículo no implica – y esa es tal vez la principal apuesta – centrar el trabajo del jardín infantil o el colegio en estos primeros años en prepararlos para la escolarización posterior, aspecto que desafortunadamente es el que con mayor énfasis se presenta en la educación que en la actualidad se imparte en este rango de edad. (SDIS, 2010, p. 37).

Por lo anterior, el documento se define como una herramienta flexible de acuerdo al contexto en cada institución educativa, dependiendo de su modelo pedagógico y de las características de los niños y sus familias.

Los pilares de la Educación Inicial en el Distrito: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; representan las formas a través de las cuales los niños se relacionan entre ellos mismos y con los adultos, para así favorecer el desarrollo desde sus dimensiones. Al mismo tiempo, es la manera a través de la cual se transmiten las tradiciones y la cultura.

Por lo anterior, las instituciones que prestan el servicio de educación infantil toman en cuenta estos mínimos y buscan la apropiación de modelos pedagógicos, estrategias didácticas y orientaciones curriculares que se han desarrollado en otros países, como se mencionó anteriormente, y a través de estos buscan caracterizar sus acciones y construir una identidad que les permita dar cumplimiento a las necesidades del contexto propio.

Después de la revisión de los antecedentes anteriormente mencionados se puede concluir que el enfoque de Pensamiento Visible es de gran importancia en la educación infantil actual, dado que las investigaciones demuestran el impacto positivo que ha venido dejando en los contextos en los que se ha implementado; además, se conecta con las orientaciones que durante los últimos años se han construido en las políticas públicas y documentos maestros en Colombia.

Al ser la producción en cuanto al tema tan limitada, se asume la necesidad de ser parte activa del proceso, a elaborar y divulgar nuevo conocimiento al respecto.

CAPÍTULO 2 – DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Justificación del diseño de la investigación

El objetivo del presente trabajo de investigación era caracterizar y analizar cómo se ha venido trabajando el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil en las instituciones educativas de Bogotá (Colombia). Queríamos profundizar en cuestiones como: las concepciones de los docentes que lo utilizan, la manera de realizar una planeación, la forma de seleccionar objetivos y materiales, el diseño de la evaluación de los aprendizajes, entre otras posibles categorías que emerjan durante el proceso.

La metodología que se ajusta a las pretensiones de nuestra investigación es cualitativa, como retoman Colás, Buendía, Hernández (2009)

“Tal y como expone Erickson (1989) la investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades a través del estudio y comparación de casos teóricamente significativos.” (p. 99)

Y, además, teniendo en cuenta que:

“Goetz y Lecompte (1988) señalan como característica de las teorías derivadas de la investigación cualitativa: su carácter inductivo - generativo (preocupación por el descubrimiento de constructos y proposiciones utilizando los datos como fuente de evidencia), constructivista (es decir, las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción, mediante procesos de abstracción)”. (p. 99)

También se caracteriza como una investigación básica orientada, ya que, según Colás, Buendía, Hernández (2009), se lleva a cabo con la idea de que producirá una amplia base de conocimientos susceptible de constituir una plataforma que permita resolver problemas ya planteados; en nuestro caso, la discusión que actualmente se encuentra en auge en Colombia acerca de qué deben hacer o no los niños en las instituciones educativas antes de los seis años.

Y, por último, otras que puedan plantearse de cara al futuro. Así, con el análisis de la información recogida se espera poder crear programas de formación del profesorado que impacten de manera positiva y a gran escala en los contextos de educación infantil en Bogotá y en Colombia, teniendo en cuenta que

“La finalidad de la investigación científica es comprender los fenómenos educativos, lográndose a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa”. (p. 98)

2.2. Objetivos principales de la investigación.

Como ya dijimos en el Capítulo anterior, tratamos de encontrar algunas respuestas a los Problemas Principales. Por ello, vamos a comentar los objetivos de nuestra investigación, desde la perspectiva metodológica.

En relación con el OP1

En el OP1 pretendíamos conocer las concepciones de los docentes acerca de su trabajo con la población de educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible. Por lo tanto, se trataba de un estudio diagnóstico.

Para ello usamos una entrevista semiestructurada, que previamente se validó con tres docentes, que utilizaban el enfoque de Pensamiento Visible con población de educación infantil, y las aportaciones del director del trabajo. Posteriormente, se continuó el proceso de invitación a la participación y la aplicación del instrumento de recogida de información.

En relación con el OP2

En el OP2 tratamos de analizar las características de las planeaciones y de la secuencia de enseñanza - aprendizaje (selección de objetivos, elaboración de materiales, planteamiento de la evaluación de los aprendizajes) de los docentes que trabajaban con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil. Para ello se recogieron muestras de dichos documentos.

Para realizar una revisión documental de las producciones académicas, optamos por el modelo de las Ocho Fuerzas Culturales propuestas por Ritchhart (2015). Se refieren a aquellos aspectos de carácter transversal que se deben tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son utilizadas por algunos docentes e instituciones, lo que, sin duda, debía favorecer nuestro estudio.

En relación con el OP3

Para el desarrollo del OP3 se diseñó un protocolo de observación para atender las necesidades de la investigación. Éste debería permitirnos recoger datos y analizar las clases o actividades intencionadas que utilizan el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil de algunos de los docentes entrevistados en la primera etapa.

Como apoyo utilizamos simultáneamente una herramienta de Brooks & Ritchhart (2012) que, en su versión original, fue creada para la autoevaluación del docente.

2.3 Descripción del contexto y los participantes

La población objeto de nuestro estudio estaba constituida por los Jardines infantiles o Colegios que, en los años 2016-2019, estaban trabajando el enfoque de Pensamiento Visible en Educación Infantil en Bogotá. La muestra son docentes en ejercicio que se encuentran vinculados a dichas instituciones.

2.3.1 La educación infantil en Colombia

“El éxito o el fracaso del cambio educativo dependerá de lo que los profesores piensen y hagan. Así de simple y complejo” Michael Fullan (1992)

Para comprender el contexto dentro del que se enmarca la investigación, se hace necesaria una contextualización amplia que remite a la historia que ha tenido la Educación Infantil en Colombia. Este relato nos permite comprender la importancia de nuestra investigación.

De acuerdo con lo mencionado por Fullan (1992), para valorar un cambio educativo es fundamental conocer lo que los docentes realizan en sus aulas. Aunque, en cada país, existen políticas, lineamientos u orientaciones generales y, cada institución educativa, se declaren modelos didácticos y estrategias específicas, la realidad del aula está mediatizada por el docente. Es en ésta donde ocurren realmente los cambios, las reflexiones, las innovaciones y es allí también donde se encuentran las mayores tensiones y limitaciones.

En Colombia se puede hablar de tres etapas que caracterizan y muestran cómo fueron los inicios de la educación de los niños en edades comprendidas aproximadamente entre 0 y 6 años. Para entender cómo se ha llegado a la situación actual desde los lineamientos y políticas establecidas, es preciso caracterizarlas. Algunas etapas las hemos dividido en momentos; estos fueron construidos partiendo de la investigación que han desarrollado Saldarriaga (2003) y por Cerda (2003), en diálogo con otros autores y el conocimiento propio del investigador.

Etapla inicial: Modelo asistencial.

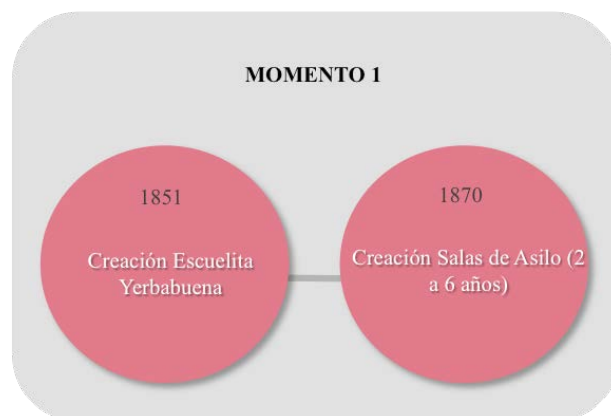


Figura 2.1. *Momento 1*
Fuente: Elaboración propia

Las primeras intenciones que se conocen sobre la creación de instituciones dedicadas al cuidado y la educación de niños menores de seis años en Colombia, datan de 1844 bajo el gobierno de Pedro Salgar quien habló de las “Salas de Asilo”.

Transcurrieron varios años y solo hasta 1870, durante la presidencia de Eustorgio Salgar, se reglamentaron y definieron dichas salas cuya función sería “cuidar y educar a los niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, y porque por su edad no son admitidos en las escuelas primarias” (citado en Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional).

También se define la población a quien son dirigidas “en ellas solo se admitirán niños de dos a seis años, y aquellos, cuyos padres sean notoriamente pobres, los cuales serían aceptados gratuitamente en el asilo” (citado en Revista Colombiana de Educación, UPN) Esto demuestra cómo la infancia y sus necesidades comienzan a hacerse visibles y cómo desde los gobiernos se busca concretar acciones para atenderlas.

En 1851 se creó el primer establecimiento preescolar en Yerbabuena. Se sabe que fue el primer lugar oficial en el que se realizaron actividades pedagógicas y recreativas para niños menores de seis años. Sin embargo, no existe documentación sobre la experiencia y la “Escuelita” duró poco tiempo. Se conoce que sus orientaciones se dieron desde las ideas de Federico Froëbel, pedagogo alemán a quién se le atribuye la creación del término Kindergarten o Jardín de Infancia en 1840, para la institución que fundó en 1837 y en la que se comenzó a trabajar a través del juego como eje de la pedagogía para niños.



Figura 2.2. *Preescolar Yerbabuena*
 Fotografía recuperada de: <https://goo.gl/gA6qUX>

En el año 1870 se fundó el Hospicio de Bogotá, una de las instituciones más conocidas de la ciudad y en el que se ofrecía atención a madres lactantes, niños huérfanos o abandonados. Sin embargo, el lugar entró en crisis debido a que “Las condiciones sanitarias de atención eran tan críticas, que en 1923 el 27% de los niños que ingresaban, morían. También las amas de cría mostraban un panorama desolador: enfermedades, desnutrición y retardo entre los niños que criaban” (Cerdea, 2003, p. 13).

Esta institución es un ejemplo del porqué en Bogotá los primeros modelos de atención a la infancia se caracterizaron por ser asistenciales, pues la situación económica, política y social no permitía ir más allá de atender las necesidades básicas del ser humano y garantizar, por lo menos, el derecho a la vida. Como este, existieron otros en Bogotá y en otras ciudades.

Segunda etapa: Enfoques pedagógicos, lo privado y lo público.

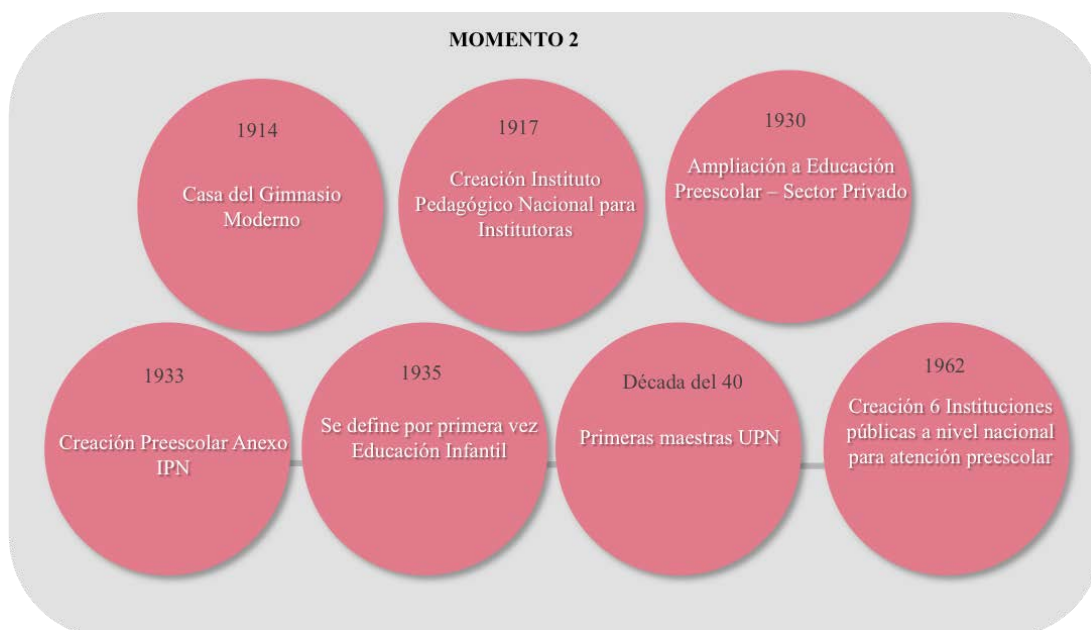


Figura 2.3. *Momento 2*
 Fuente: Elaboración propia

En 1914 se crea la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, institución reconocida en Bogotá, que sirvió como ejemplo para el surgimiento de Jardines Infantiles orientados desde un modelo pedagógico y para concienciar sobre la importancia del desarrollo cognitivo y social en la educación infantil. Al ser instituciones privadas y atender población que, por su nivel socioeconómico no eran vulnerables, esta institución trabajó con las ideas de María Montessori, pedagoga italiana, cuyas propuestas y estudios revolucionaron y dieron pautas que hasta nuestros tiempos continúan desarrollándose.

Con los Jardines Infantiles, surgió también la necesidad de formar a las personas que atenderían dicha población, lo que llevó a la aparición del Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras. Durante sus inicios se consideraba que las jóvenes bachilleres y normalistas podrían atender a la población infantil. Las instituciones privadas se encargaban de formar a su personal y se guiaban por sus propias creencias pedagógicas, al no existir un lineamiento gubernamental ni profesional en aquella época.

Sin embargo, los Jardines Infantiles no tenían, hasta entonces, ninguna orientación ni intervención gubernamental, por lo que Colombia usaba el modelo higienista norteamericano (centrado en la atención nutricional e higiene). En 1939, “mediante el Decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública se entra a definir y a caracterizar la educación infantil. Según éste, entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerde, 2003, p.14).

Otro hecho fundamental que permite avances en el reconocimiento de la etapa de Educación Infantil es el ingreso de la mujer en el mercado laboral. En sus inicios, era la familia el primer y único agente encargado de garantizar suplir las necesidades iniciales (alimentación, construcción de hábitos, desarrollo de la moral y los valores, transmisión cultural, entre otros.) de los niños. Con la incorporación, surge la preocupación por crear lugares apropiados para atender las necesidades de asistencia, cuidado calificado y desarrollo integral.

Tercera etapa: Incorporación de la mujer al trabajo, el preescolar

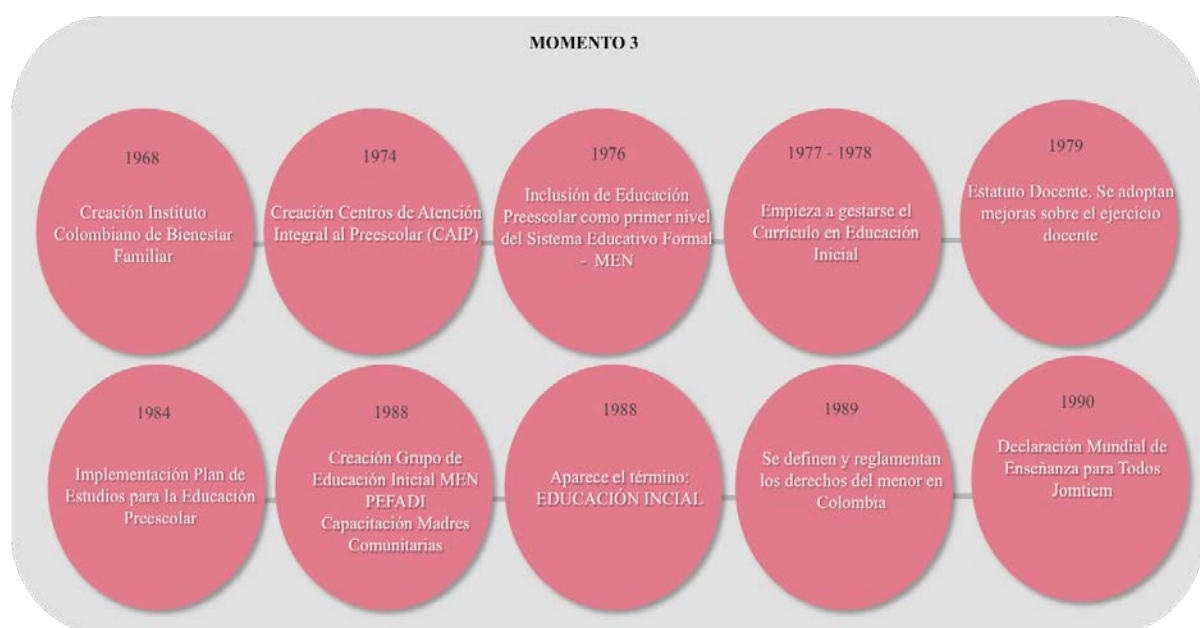


Figura 2.4. *Momento 3*
Fuente: Elaboración propia

Un hito en la historia de la educación infantil en Colombia es la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1968, que:

...trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia. ICBF brinda atención a niños y niñas, adolescentes y familias, especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Sitio Oficial).

Existen muchas discusiones con respecto a su funcionamiento, a las leyes que lo rigieron como institución, a la falta de continuidad y coherencia entre algunas de sus ramas y políticas. A pesar de ello, en cuanto a su incidencia en Educación Infantil se pueden retomar hechos relevantes como: la creación de los CAIP (Centros de Atención Integral al Preescolar), reglamentados por la ley 27 de 1974 la cual solo estipula determinaciones económicas y de responsabilidad, sin hacer énfasis en ningún momento desde el ámbito pedagógico; la creación del PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil); el Plan SUPERVIVIR (Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia); y la creación de HOBIS (Hogares de Bienestar Familiar).

La brecha entre el sector público y el privado era evidente. El sector público tenía que garantizar para las poblaciones vulnerables los derechos básicos y la cobertura, lo que, en la mayoría de casos, reducía la calidad pedagógica, de infraestructura y materiales; y el sector privado, al tener cubiertas estas necesidades, orientaba sus esfuerzos hacia el desarrollo pedagógico, contando con mayores recursos para invertir en estos.

Con el aumento de la población de mujeres que se incorporaron al mercado laboral y la necesidad de que los niños permanecieran en lugares seguros y acordes con sus necesidades, la creación de jardines infantiles privados y la apertura de centros de atención integral, comenzó a hacer cada vez más visible la población infantil y la importancia de regular los procesos pedagógicos que se daban en esta etapa; así, en 1976, a través del Decreto 088 del MEN se define la educación preescolar:

Se llamará educación pre escolar la que refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad (MEN, 1976).

El hecho anterior conduce a las primeras pautas que llevaron a la creación de los objetivos que se planteaban las instituciones con respecto a la educación infantil. Así, se ponía de manifiesto la importancia del desarrollo físico en el que primaba la nutrición y la salud, pero llamaba la atención sobre otros aspectos afectivos y sociales.

Además, el concepto de preescolar, que había obviado las concepciones y prácticas docentes, introduce la idea de que se conciba como una preparación para una etapa posterior y no como una etapa propia del ser humano, con un sentido y un proceso de desarrollo particular. Aunque el Decreto no lo menciona, en la realidad sí se desdibujan las ideas de las propuestas hechas por Federico Froëbel y María Montessori, en las que el juego y las experiencias propias de la edad son esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Durante este mismo año, las discusiones con respecto a la formación de los profesionales que debían atender a los niños se hicieron más fuertes y se determinó la necesidad de formación de tipo universitario en este campo, al reconocer que no se cumplían funciones netamente técnicas,

sino que había una necesidad de conocimiento, investigación y planeación de la labor; esto referencia cómo se ha ido transformando también, desde lo social el estatus del docente.

En 1984, bajo el Decreto 1002 se definió por primera vez el plan de estudios para educación preescolar en el Artículo 1.

“Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica”.

Y, en el Artículo 4, se decía:

En la Educación Preescolar se buscará el logro de los objetivos mediante la vinculación de la familia y la comunidad a la tarea de mejorar las condiciones de vida de los niños y mediante actividades integradas que se ajusten a los siguientes lineamientos: aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con sus características de desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria. [...] En la Educación Preescolar no se determinarán áreas ni grados específicos (MEN, 1984).

Se mencionaba la importancia de temas relacionados con los intereses y necesidades de los niños como eje de articulación y desarrollo de las acciones pedagógicas y, a pesar de que se plantea el aprestamiento para la educación básica primaria como un “además”, es decir algo adicional, en la práctica, lo que se vivía como objetivo principal, y que aún se mantiene en la cotidianidad de muchas instituciones, era preparar al niño para la escolaridad.

Esta es una de las situaciones en las que se evidencia falta de coherencia y articulación de la educación infantil y primaria, ya que se tiene el supuesto de que el niño llega a primaria con las competencias para algunas tareas específicas como: leer, escribir, sumar y restar. Esto hace que las instituciones de educación infantil muchas veces encaminen sus acciones hacia el desarrollo de estos cuatro aspectos, dejando de lado el sentido complejo de las acciones pedagógicas que se desarrollan en la etapa de educación infantil.

En 1987 ocurrió un suceso importante que repercute en la situación actual de la educación infantil del país: el ICBF, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud, realizaron un convenio con el fin de articular programas de salud y educación para lograr estrategias de atención interinstitucional para las familias y la comunidad; esto permitió que se integraran las visiones asistencialista y educativa y que, por tanto, se observara un modelo que tiene como eje el desarrollo integral de los niños, reconociendo aquí la importancia del papel de la familia para ese desarrollo.

Cuarta etapa: Constitución de 1991 y el Año Cero

En 1991 Colombia culminó un proceso con la firma y la publicación de la Constitución Política, la cual permitió dar un paso gigante que contribuyó a avanzar en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en todo el territorio nacional.

En cuanto a educación, el hecho de que se haya planteado para el país el compromiso por la garantía de los derechos de los niños fue determinante, los postulados se pueden evidenciar en los Artículos 44, 64, 67 y 68.

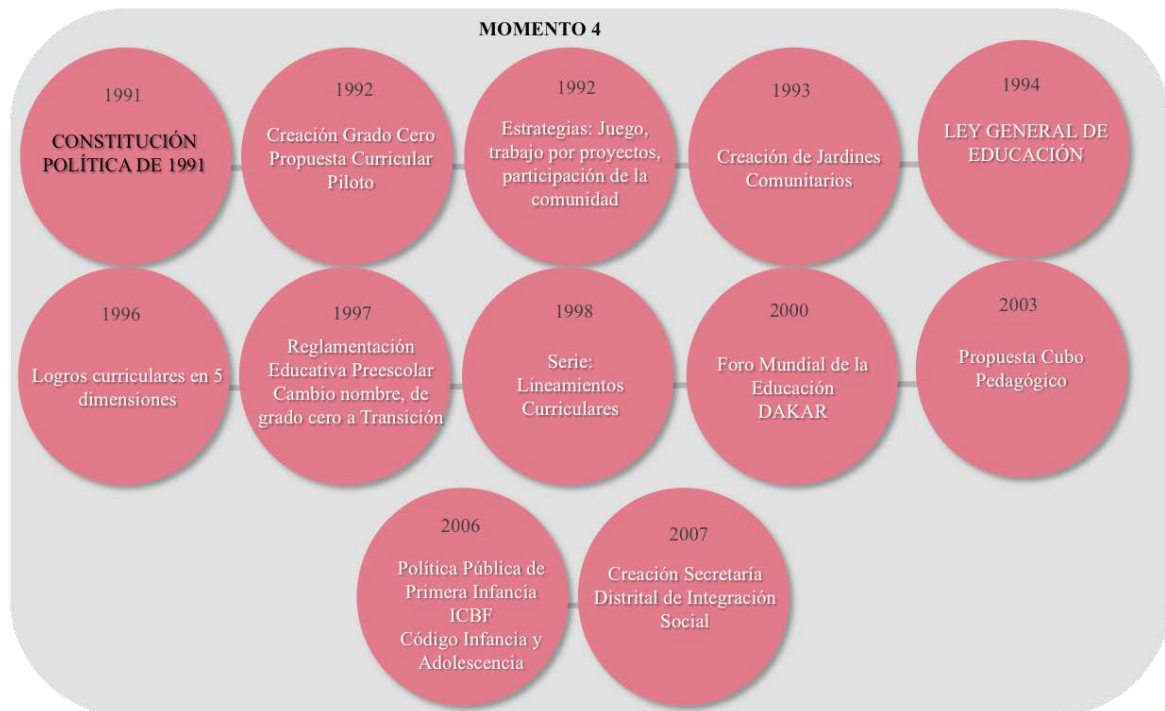


Figura 2.5. *Momento 4*
Fuente: Elaboración propia

En el Plan de Acción Presidencial en favor de la infancia propuesto entre 1991 y 1994, se proyectaron dos estrategias:

1. Darle prioridad a los niños en los programas básicos que se adelantan en las áreas de salud, nutrición y educación inicial.
2. Contemplar programas complementarios para mejorar el entorno en que los niños se desenvuelven para así asegurar el cumplimiento de los derechos del niño.

En el mismo plan, se estableció la creación del llamado “Año Cero”, el cual se determina por la siguiente consideración:

“...se establecerá el Año Cero en la primaria de las escuelas públicas del país. Será un año de transición entre el hogar y la educación primaria, en el cual se desarrollará experiencias de preparación para la escolarización formal, con énfasis en elementos de socialización a través del juego individual y colectivo y actividades que fortalezcan la independencia personal.... Con el desarrollo de estos elementos se contribuirá a disminuir la repitencia en primaria y se sentarán las bases para elevar la calidad en los niveles superiores de educación, al mejorar la capacidad de aprendizaje de los niños”. (Dpto Nacional de Planeación, 1990).

Como se puede ver, se planteaba mejorar la capacidad de aprendizaje de los niños a través del juego y la independencia, pero aún lejos de determinar los procesos pedagógicos como fundamentación de la educación infantil, pues más adelante el mismo documento menciona:

“A través de pre-escolar, se atendieron cerca de 330.000 niños en 1989, la mitad de ellos en el sector privado y la otra mitad en el sector público. Aunque con este programa se pretende preparar a los niños para la escuela y mejorar la capacidad de aprendizaje, la cobertura es muy baja y la calidad deficiente” (DNP, 1990).

Según lo anterior, la calidad se relacionaba con la cobertura y ello determinaba los procesos pedagógicos que se podían desarrollar para mejorar las condiciones para el aprendizaje.

En 1994 se promulga la Ley 115, Ley General de Educación -tal vez el paso más grande para la educación en Colombia-, la cual está en vigencia actualmente. En ella, se definieron, a través del Artículo 11, los niveles de educación formal, dentro de los cuales se establece un grado obligatorio mínimo de educación preescolar. Más adelante, en el Artículo 15 se dice:

“La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (MEN, 1994).

Con lo anterior, se comienza a comprender el desarrollo del niño desde sus dimensiones y la importancia de las experiencias pedagógicas que se propicien en esta edad. De hecho, la misma Ley define unos objetivos de trabajo específicos para esta etapa en el Artículo 16:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- d) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- e) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- f) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- g) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- h) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud”. (MEN, 1994).

Estos objetivos han servido de orientación y sustento para las posteriores propuestas pedagógicas y curriculares que se han desarrollado en torno a la educación infantil en el país.

Cuatro años más tarde, en 1998, se publicaron a través de la serie del MEN, los “Lineamientos Curriculares para Pre escolar”. En ellos se da un sentido a la educación preescolar desde los planteamientos de “La educación encierra un tesoro” de Jacques Delors (1997), por lo que se habla de los cuatro postulados sobre los cuales se debería concebir: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (MEN, 1998).

Estos lineamientos se determinaron teniendo en cuenta tres marcos conceptuales: la psicología, la pedagogía y los principios. Desde la psicología, se centró en el desarrollo humano, retomando autores como Piaget, Kohlberg, Erickson, Freud, Bruner y Vygotsky. Desde la pedagogía, se plantea el juego como actividad rectora de todas las acciones que se realicen en la edad infantil y las características que orientan la pedagogía activa, como las preguntas, la exploración a través de los sentidos y el trabajo con material concreto, entre otros. En cuanto a los principios, se determinan la integralidad, la participación y la lúdica.

La orientación del trabajo pedagógico, desde el anterior referente, se dio entonces a partir de siete dimensiones en las cuales se caracterizó el desarrollo del niño: dimensión socio afectiva, dimensión corporal, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión estética, dimensión espiritual y dimensión ética. Estas se retoman y reestructuran en el Lineamiento Pedagógico y Curricular vigente actualmente, del cual se hablará más adelante.

En el año 2007, el documento Conpes 109 (Consejo Nacional de Política Económica y Social), estudió la viabilidad del proyecto de la Política Pública Nacional de Primera Infancia. Su objetivo fue “retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (CONPES, 2007). Y se tuvieron en cuenta los antecedentes y se propuso un marco de acciones para dar cumplimiento al objetivo planteado:

“Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así a la equidad e inclusión social en Colombia” (CONPES, 2007).

De dichas acciones, se destacan dos con respecto al presente proyecto de investigación:

“Posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano y como factor de progreso y desarrollo de la nación. Promover prácticas socioculturales y educativas, que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años” (CONPES, 2006).

Al sostener el concepto de desarrollo integral, se enfatiza en la importancia de las experiencias ofrecidas al niño durante sus primeros años de vida, que va mucho más allá de una preocupación por cubrir únicamente necesidades básicas. Como bien es conocido, la educación es un derecho, y vista desde las características de los primeros años de vida, garantizar su calidad es fundamental. De esta manera, por lo menos en materia de políticas y orientaciones nacionales, se va dando cada vez más relevancia al factor pedagógico.

La conclusión de este momento, se encuentra aproximadamente en el año 2007 cuando el DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social) cambió su denominación a Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) - como se conoce actualmente – y, desde allí, a través del Decreto 059 de 2009, asumió la inspección y vigilancia de los Centros de Desarrollo Infantil, tanto públicos como privados, que trabajan con de niños entre 0 y 6 años, bajo un enfoque de derechos, desarrollo integral y educación no formal en Bogotá.

Barreto (2010) plantea que existen tensiones en la historia y las configuraciones de infancia en nuestro país; entre estas, menciona la necesidad de transformar la concepción de la educación infantil como una preparación para la escolarización, o como un espacio para asistir al niño en sus necesidades básicas. Para este autor, es preciso establecer una identidad propia, lo que se promueve desde organismos internacionales, viendo al niño como sujeto de derechos, dentro de los cuales se sitúa su derecho a una educación de calidad.

Concluye también en la necesidad de un cambio en la concepción desde el ámbito pedagógico. Se debe dejar a un lado el modelo centrado en la transmisión de información, que observa un niño que carece de conocimiento y habilidades. Y sustituir este por otro que conciba la educación desde políticas sociales que buscan el desarrollo integral y que le dan una responsabilidad no solo a los agentes educativos sino también a la familia. Emerge así la idea de un modelo pedagógico constructivista, representado por currículos flexibles que se crean, caracterizan y desarrollan en contextos reales, buscando pertinencia, uno de los aspectos que orienta al logro de una educación de calidad.

Quinta etapa: Actualmente; un reto

En este momento se observa el mayor auge en la historia de la educación infantil en Colombia. Se evidencia crecimiento, propuestas y búsqueda de múltiples recursos que permitan hacer del discurso una realidad. En la Figura 2.6 correspondiente al quinto momento se mencionan las

acciones entre los años 2007 y 2013 más importantes que han determinado la concepción que se tiene actualmente en el país sobre educación infantil.



Figura 2.6. *Momento 5*
Fuente: Elaboración propia

En este momento en Colombia, la educación infantil es orientada y regulada por dos grandes instituciones: el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que se ocupa de la educación preescolar, básica, media y superior de los sectores público y privado; y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que asume dentro de una de sus líneas de atención la población infantil en condición de vulnerabilidad, a quienes busca garantizar sus derechos, dentro de ellos, la educación infantil.



Figura 2.7. *Entidades que trabajan por la educación infantil en Colombia.*
Fuente: Elaboración propia

Con respecto al Ministerio de Educación Nacional en el año 2006, este organismo elaboró un documento para discusión llamado Educación Visión 2019, en el que argumenta que:

“Ampliar las oportunidades de acceso de la población a más educación es condición necesaria pero no suficiente para lograr el impacto esperado sobre el capital humano. Es preciso acompañar este esfuerzo con estrategias deliberadas y sostenidas para mejorar la calidad, de forma que se propicie el desarrollo de competencias (comunicativas, matemáticas científicas y tecnológicas) para que las personas dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar creativamente distintas situaciones, resolver problemas, adaptarse a los cambios y aprender a lo largo de toda la vida. Esto implica no solo cambiar la visión de qué se aprende (de los contenidos a las competencias), sino la mirada sobre cómo se aprende (de la transmisión de conocimiento al aprendizaje activo). Colombia ha definido ya cuáles son esas competencias y cuenta con un amplio repertorio de innovaciones pedagógicas de efectividad comprobada, lo que, combinado con una fuerza docente competente y motivada, así como con mejores recursos, tiene el potencial para transformar los resultados de la educación” (MEN, 2006, p. 9).

Según lo anterior, se pensaría que Colombia cuenta con las herramientas necesarias para mejorar la calidad de la educación infantil, pues se mencionan innovaciones pedagógicas de efectividad comprobada y docentes competentes y motivados. Sin embargo, en la realidad del país, son comunes las discusiones sobre las condiciones laborales y la poca valoración del trabajo que realiza el docente; al mismo tiempo que se encuentran resultados desfavorables en la presentación de pruebas en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y que es evidente dada la diversidad de regiones y situación de cada una de ellas, que aún no existen condiciones y oportunidades de equidad para todos como se quisiera.

El documento Educación en Colombia, publicado en 2016 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), se presenta un análisis completo elaborado por expertos internacionales, plantea cuáles son los grandes avances que ha tenido el país en términos educativos y cuáles son los retos a los que se enfrenta. Dentro de los avances concluye:

“Para las áreas que requieren mayor desarrollo a nivel general propone: Mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje, promover la equidad de oportunidades educativas, recopilar y usar datos con el fin de orientar las mejoras, usar los instrumentos financieros para orientar la reforma e incorporar a las partes interesadas en el diseño y la implementación de la política”.

Al revisar el primer postulado: mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje, específicamente para educación infantil el documento sostiene que es necesario:

“...mejorar los beneficios educativos obtenidos a este nivel. Esto dependerá del desarrollo de expectativas de aprendizaje que establezcan lo que todos los niños colombianos deberían lograr a edad temprana, construyendo a la vez las competencias pedagógicas de la fuerza laboral de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) y fortaleciendo el entorno de aprendizaje en el hogar. A la vez, se requiere una mejor coordinación entre las diversas partes interesadas, en particular el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)”. (OCDE, 2016 p. 82).

Aquí se mencionan dos tensiones principales: por un lado, la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje durante esta etapa y, por otro lado, la necesidad de encontrar una articulación y centralización de las orientaciones de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) en el país. Si bien se refiere el MEN y el ICBF, en Bogotá, la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) desde el año 2009 también ha desempeñado un papel fundamental e impactante en la construcción de estándares, lineamientos y orientaciones y tiene bajo su responsabilidad las tareas de asesoramiento, inspección y vigilancia de las instituciones educativas públicas y privadas que prestan servicios con niños de 0 a 6 años.

Retomando la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje se encuentra que:

“La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) es fundamental para iniciar la vida y el aprendizaje con paso firme. La evidencia nacional e internacional destaca los beneficios de la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia en el bienestar de la niñez, así como de las familias y la sociedad (Bernal, 2014; ICFES, 2014; OCDE, 2012a). Los estudios internacionales demuestran que la inversión en un aprendizaje de alta calidad en la edad temprana genera altas tasas de retorno en cuanto al rendimiento escolar y a una serie de resultados en la vida adulta” (OCDE, 2012a).

En Colombia el carácter asistencialista de la educación infantil y de garantía de los derechos de los niños han evolucionado. Sin embargo, para mejorar la calidad del aprendizaje - especialmente en las instituciones como ICBF y SDIS- no se están priorizando las cuestiones pedagógicas. Esto genera una tercera tensión: cómo las instituciones públicas centran sus esfuerzos en un carácter asistencial. Puede resultar justificable ya que, antes de pensar en potenciar el aprendizaje, es necesario garantizar las necesidades básicas de supervivencia de la población infantil “La falta de un énfasis en el aprendizaje es particularmente problemática debido al contexto familiar de escaso aprendizaje en el que viven muchos de los niños”. (OCDE, 2016, p. 84). En contraste con estas necesidades, las instituciones privadas, al contar con una población con recursos económicos, pueden orientar sus esfuerzos hacia la propuesta, consolidación y aplicación de modelos y estrategias pedagógicas que le apunten al mejoramiento de la calidad del aprendizaje durante esta etapa tan importante.

Todo esto no quiere decir que en Colombia no se tengan fundamentos pedagógicos para la primera infancia. Pero, al ser una concepción construida durante décadas, hace falta unir esfuerzos para lograr que se pase del papel a la realidad en todos los rincones del país y se logre equidad. Habría que buscar que las condiciones de vida y la calidad del aprendizaje de la primera infancia generen una igualdad de oportunidades para los niños, sin depender de su condición socioeconómica. Así, el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) del año 2007 somete a consideración la Política Pública Nacional de Primera Infancia, en la que se recogen los argumentos científicos que sustentan la propuesta:

“El cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo. Los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico, la nutrición, la interconexión neuronal, así como para la vinculación afectiva con las figuras materna y paterna. La alimentación y la nutrición adecuada en la primera infancia son, en unión con el estímulo, un factor determinante de los mecanismos neurológicos que favorecen el aprendizaje, la salud y una conducta favorable a lo largo de la vida”. (CONPES, 2007, p.5)

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la educación infantil, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral. De esta manera, busca potenciar el desarrollo de la primera infancia, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven los niños, y favoreciendo también las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Séptima etapa: De la teoría a la práctica.

Con estos antecedentes, en Colombia para el año 2013 surgió la estrategia “*De Cero a Siempre*” para la Atención Integral de la primera infancia.



Figura 2.8. *Momento 6*
Fuente: Elaboración propia

Bajo el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, liderada por la señora María Clemencia Rodríguez de Santos y, en 2016, a través de la Ley 1804 del 2 de agosto, el Congreso de la República, aprueba como Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia; a través de esta se define que:

“El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia”. (Congreso de la República, 2016, p.2).

Entendiendo lo anterior, se define la importancia de los entornos en los cuales se desarrollan los niños. Estos deben enfocarse al desarrollo de espacios que favorezcan el aprendizaje para la vida. La Ley 1804, define explícitamente en el Artículo 5 la educación infantil como:

“... es un derecho de los niños y las niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso”.

Las orientaciones y el cumplimiento de esta ley están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.

En Bogotá D.C. la Secretaria de Integración Social del Distrito, entidad que asume, entre sus responsabilidades, el acompañamiento, la inspección y vigilancia a Centros de Desarrollo Infantil públicos y privados, participa en la formulación del “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación de la Primera Infancia” (2010). Así, que articula el trabajo de definir orientaciones y mínimos con los cuales se pretende garantizar que se eleve la calidad de la educación infantil en Bogotá.

Es importante mencionar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que atiende actualmente la población más vulnerable de Bogotá y del país, no participó de la construcción de estos lineamientos, teniendo en cuenta que desde hace varios años cuenta con unos propios. Por ello, al centrar su interés en lo asistencial, sus esfuerzos y estrategias se limitan a este aspecto. Aquí se puede resaltar la necesidad de una articulación interinstitucional que permita formulaciones para el desarrollo de oportunidades de alta calidad para todos los niños de la ciudad y del país.

De las orientaciones del ICBF se puede destacar que se enmarcan dentro de lo propuesto en el Lineamiento Técnico para la atención a la primera infancia (2016), a través del cual se describen las modalidades de atención y se mencionan los documentos guía del Ministerio de Educación Nacional. Estos hacen referencia al sentido de la educación y las actividades rectoras para la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

2.3.1.1 La educación infantil en Bogotá D.C.

Actualmente la educación infantil en Bogotá se puede dar desde tres enfoques dependiendo del tipo de población que se atiende.



Figura 2.9. Enfoques de la educación infantil en Bogotá
Fuente: Elaboración propia

Enfoque 1: ICBF - Educación no formal

Funcionamiento de carácter público. Es ofrecido para todos los niños en condición de vulnerabilidad en Colombia. Se da desde cuatro modalidades:

- **Modalidad Institucional:** En esta, niños entre 0 y 5 años y madres gestantes asisten a las instituciones para recibir atención en alimentación, salud y educación. La atención que reciben es por parte de profesionales formados en las diferentes disciplinas requeridas.
- **Modalidad Familiar:** Agentes educativos visitan las familias para formar en estimulación inicial y cuidado calificado. Con esta modalidad se busca empoderar a la familia en su responsabilidad como primer ente de socialización del niño.
- **Modalidad Comunitaria:** Es una opción que permite que las mismas comunidades se hagan cargo de procesos. Aquí una madre de la comunidad asume el cuidado y la atención de un grupo pequeño de niños, recibe un salario por parte del ICBF, alimentos para su familia y el grupo a cargo y capacitaciones en el ámbito pedagógico y de cuidado calificado.
- **Modalidad Propia:** Diseñada para comunidades étnicas, quienes por sus creencias culturales requieren la posibilidad de ser abordadas desde enfoques diferenciales.

En las dos últimas modalidades es difícil hablar de una calidad en los procesos de aprendizaje debido a que el liderazgo de las instituciones y el talento humano que orienta las actividades en la cotidianidad no son profesionales formados para ello; estas modalidades son posibilidades que se han abierto desde los gobiernos y que tratan de subsanar de alguna manera los problemas de cuidado, nutrición y salud, pero su alcance, en cuanto a calidad de educación y procesos de aprendizaje, es bajo.

Enfoque 2: Secretaría Distrital de Integración Social – Educación no formal

Esta modalidad es conocida como EIAIPI (Educación Inicial y Atención Integral para la Primera Infancia). Es liderado, vigilado y regulado por la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá y comprende las edades de 0 a 6 años de edad. Su objetivo es brindar, a los niños de estas edades, ambientes propicios para potenciar su desarrollo y exige que las instituciones que presten el servicio cumplan con estándares que corresponden a cinco componentes: nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, talento humano, administrativo y pedagógico.

Entre sus postulados plantea la infancia como una etapa propia del ser humano y que, por tanto, se debe vivir sin necesidad de ser la preparación para la escolaridad. Por ello, se define como educación no formal y fomenta la creación y ejecución de programas flexibles que le apunten a las necesidades e intereses de los niños y las familias que participan.

En ella no se establecen programas específicos, no hay horarios ni asignaturas. El proyecto pedagógico y los objetivos se van fijando simultáneamente en la interacción con los niños. Tienen tres ámbitos de atención: atención comunitaria, atención institucional y atención familiar. Funcionan de manera similar al ICBF pero únicamente a nivel Bogotá. Su funcionamiento es de carácter público y privado según el decreto 059 de 2009 que le atribuye a la SDIS la responsabilidad de realizar acompañamiento, inspección y vigilancia a todas las instituciones que prestan el servicio de educación infantil (0 a 6 años) en Bogotá.

Para el aspecto pedagógico, directamente relacionado con el aprendizaje, se orienta desde los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito, construcción conjunta publicada en el año 2013 por la SDIS y la SED.

Enfoque 3: Secretaría de Educación – Educación formal

Este modelo es propuesto por el Ministerio de Educación de Colombia y aplicado por la Secretaría de Educación de cada municipio. Determina la obligatoriedad de un mínimo de un año de educación preescolar -llamado Transición o Grado Cero- para niños de 5 a 6 años y la posibilidad de dos niveles anteriores: pre jardín y jardín (edades entre 3 y 4 años).

Dado que el enfoque es planteado como educación formal, se piensa en esta etapa como el aprestamiento y la preparación para la Básica Primaria. Se organiza por niveles, horarios y asignaturas; a pesar de que en el discurso se enfoca en respetar el ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada niño y de tener en cuenta el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia en el Distrito. En la realidad aún se habla de estándares, competencias y logros, teniendo como referente las mismas estructuras de la básica primaria y secundaria.

Enfoque 4: Licencia conjunta – Secretarías de Integración Social y Educación

Esta última modalidad es la opción de trabajar con la población de 0 a 6 años, integrando los postulados de los dos entes. Actualmente es la menos utilizada en la ciudad, teniendo en cuenta la dificultad para integrar ambas posturas en un solo proyecto.

Dados estos enfoques, se evidencia que en las dos primeras se recurre a una visión que integra el carácter asistencial y pedagógico, una tercera más centrada en lo pedagógico y una última que plantea la integración de ambos aspectos que podría verse como la más pertinente para una

ciudad que tiene dificultades socioeconómicas y que no posee igualdad de oportunidades para sus ciudadanos.

Surgen entonces algunas inquietudes ¿es justo centrar únicamente los esfuerzos para la educación infantil desde un carácter asistencial? ¿por qué se ofrecen cuatro modalidades en una ciudad? ¿acaso se pretende una modalidad para las poblaciones con minoría de recursos y otra para los más favorecidos? ¿es coherente con la equidad de la que se habla desde el Gobierno Nacional? ¿debería existir una transición desde el modelo uno hacia la educación primaria, teniendo en cuenta que no hay una preparación? ¿cómo asumen los colegios a los niños que no vienen preparados para la escolaridad? ¿qué brechas existen entre el paso de la educación infantil y pre escolar a la educación primaria? ¿qué tipo de niños está formando esta educación? ¿cuáles son las necesidades actuales? ¿los discursos y las políticas se ven reflejadas en las instituciones y específicamente en las prácticas docentes? ¿por qué, si se busca innovación pedagógica, en la realidad muchas instituciones siguen en “el siglo pasado”? ¿qué hace falta para pasar del papel a la realidad? ¿están innovando las instituciones y, si es así, cómo lo hacen?

2.3.2 Perfil del docente de educación infantil en Bogotá

De acuerdo con lo descrito, Colombia cuenta con normas para estipular el perfil profesional que deben tener los educadores que trabajan con población infantil: Los Estándares de calidad para la Educación Inicial en el Distrito (2009) determinan que los educadores pueden ejercer si cuentan con el título profesional de formación:

- Normalista
- Técnica
- Tecnológica
- Profesional en educación (Licenciado)
- Profesional en otras áreas

Creemos, sin duda, que el educador es el elemento clave para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, nos encontramos en la discusión constante acerca de cuáles deberían ser los procesos de formación inicial y permanente, así como los lineamientos para la selección y evaluación de los docentes.

Al respecto la Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito para una formación de calidad de los educadores, la investigación, a la que considera un aspecto transversal para fortalecer el campo pedagógico y el saber específico. En ese sentido, hace ya varias décadas Stenhouse (1975) propuso las habilidades que se deberían desarrollar los educadores; entre ellas, destaca: el compromiso de cuestionar el propio ejercicio docente, la necesidad de cuestionar y poner a prueba la teoría en la práctica y, por último, la interacción y reflexión acerca de las propias prácticas con otros docentes.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no todos los educadores que se desempeñan en este ámbito pasan por un proceso de formación y que algunos de ellos son profesionales en otras áreas diferentes que, por diversas razones, llegaron al ámbito.

También es necesario tener presente que más del 60% de los niños menores de 6 años en Colombia son atendidos por madres comunitarias del ICBF a quienes no se les exigía anteriormente ninguna titulación; solo después de la Ley de Cero a Siempre de 2016, se

determina que ellas deben comenzar a hacer el proceso de titulación y la transición para que su formación sea coherente con la importancia del desarrollo de los niños de estas edades.

2.3.3 Contexto de la investigación

Como hemos dicho, el contexto es bastante complejo, teniendo en cuenta que la etapa de Educación Infantil depende de diferentes instituciones y docentes de Bogotá. Sin embargo, en nuestra experiencia, la especificidad se encuentra en la selección de la muestra de solo aquellas instituciones que trabajan Pensamiento Visible en educación infantil. De esta forma, podemos excluir las instituciones públicas al no encontrar ninguna de esta característica.

Todas las instituciones abordadas se encuentran en Bogotá D.C y su ubicación por localidad se detalla en el mapa. Es interesante señalar que se encuentran completamente sectorizadas en dos localidades en las que se encuentran algunos de los barrios de estrato socio económico más alto en el norte de la ciudad, estando el 70% de las instituciones ubicadas en zonas estrato 6.



Figura 2.10. *Distribución Geográfica Instituciones que implementan Pensamiento Visible en Bogotá D.C*
Fuente: Elaboración propia

2.3.4. Pasos para la selección de los participantes

El proceso de selección de los participantes se desarrolló en cinco pasos, buscando siempre la mayor cantidad posible y haciendo una convocatoria abierta como se describe.

- a. **Búsqueda de las instituciones que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil:** Inicialmente se realiza a través de Google, identificando las páginas web de los colegios que arrojan alguna relación con las palabras Pensamiento y Visible. Posteriormente se realiza la indagación en redes sociales de grupos de docentes colombianos en ejercicio, quienes dan respuesta brindando nombres de algunas instituciones. Con lo anterior se evidencia que son pocas las instituciones que lo trabajan y se elaboró una tabla en la que registran 23 instituciones entre jardines y colegios.
- b. **Invitación a participar en el estudio:** Identificadas las instituciones, se procede a invitar a todas a través correos electrónicos; el nivel de respuesta es bajo, razón por la cual se inicia la búsqueda de contacto a través de llamadas telefónicas. Así, se logra concretar a 12 docentes, quienes deciden de manera voluntaria participar, se firman consentimientos informados y se garantiza no utilizar sus nombres en ninguna parte del documento.

- c. **Aplicación de entrevistas:** Se acuerda cita con cada uno de los docentes, accediendo a lugares y horarios según su conveniencia para facilitar el acceso a la información. Después de aplicar la entrevista a estos docentes, se decide pasar a la segunda fase dado que se detecta una saturación de la información.
- d. **Recolección de muestras de planeaciones:** Se solicita a los doce docentes hacer entrega de una de sus planeaciones habituales de clase. Algunos de ellos se niegan a hacerlo por razones de permisos institucionales y cláusulas de confidencialidad de sus lugares de trabajo. Siendo así, se logra recolectar una muestra de 7 planeaciones.
- e. **Observaciones in situ:** Para la tercera fase, teniendo en cuenta la complejidad y profundidad del método seleccionado (observación directa), se opta por realizar la experiencia con 3 de los 7 docentes que presentaron sus planeaciones de clase. Para ello se solicitan permisos a cada una de las instituciones implicadas.

Se logró un total de 12 participantes, lo que se considera bueno para la muestra teniendo en cuenta que hay representantes de un poco más del 52% de la totalidad de las instituciones que se encontró que utilizan el enfoque en la ciudad.

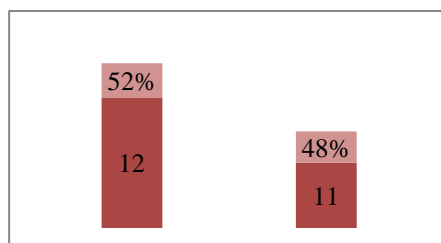


Figura 2.11. Porcentaje de instituciones participantes en PPI
Fuente: Elaboración propia

Todas las entrevistadas son mujeres, lo que es coherente con el imaginario social y cultural de los países latinoamericanos en los que se concibe la necesidad de un perfil maternal y asistencial durante los primeros años de la educación de los niños.

Las edades comprendidas de las educadoras entrevistadas oscilan entre los 21 y los 50 años (con una edad media de 29 años). En la figura 2.12 se puede observar la información:

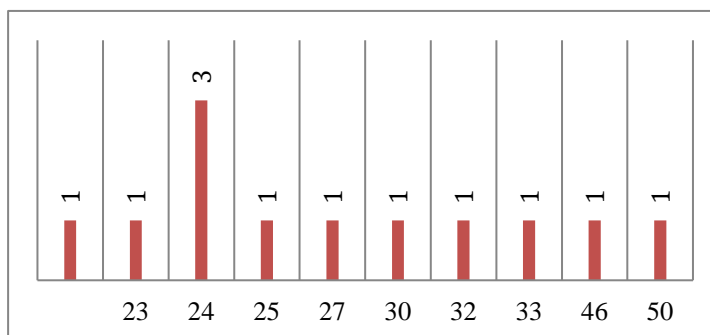


Figura 2.12. Edades participantes de la investigación
Fuente: Elaboración propia

El gráfico permite ver que más del 60% de las educadoras corresponde a una población joven, algunas recién egresadas y con pocos años de experiencia; la mayoría supera los tres años.

Así mismo se encuentra que el nivel de escolaridad de los participantes en su mayor parte es pre grado y algunos refieren haber tomado cursos o capacitaciones que ofrecen las mismas instituciones. El nivel de especialización no se encuentra y solo tres de ellas han tenido posibilidad de realizar estudios de maestría.

2.4. Instrumentos para la recogida de la información

Para cada uno de los objetivos planteados se determina un instrumento pertinente que es elaborado por la investigadora. En este apartado mostramos cada uno de ellos, haciendo énfasis en las categorías de análisis y e intereses propios de la investigación.

2.4.1. Entrevista semiestructurada

Inicialmente planteamos preguntas para conocer el perfil de los participantes, siete preguntas concretas. En la Tabla 2.1. se puede observar el encabezado de la entrevista con los datos que fueron solicitados allí para la caracterización de los perfiles de los docentes.

Tabla 2.1
Encabezado Entrevista semiestructurada

Nombre	
Género	
Edad	
Años de experiencia docente	
Profesión	
Universidad	
Cursos adicionales realizados referentes a Proyecto Cero o Pensamiento Visible	

Fuente: Elaboración propia

Para la elaboración de la entrevista semiestructurada se aplicó inicialmente a tres docentes que se encontraban trabajando con instituciones que utilizan el enfoque de Pensamiento Visible con población de educación infantil. A partir de sus respuestas, se hizo una revisión de la primera versión de la herramienta y se realizaron ajustes; de esta manera y con las orientaciones del director de la investigación, se realizó la versión utilizada y se procedió a continuar el proceso de invitación y aplicación a la muestra.

En la Tabla 2.2 se describen las categorías abordadas a través de la entrevista semiestructurada.

Tabla 2.2
Categorías de interés

Contextualización
1. ¿Cómo caracteriza usted la Educación Inicial en Colombia?
2. ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en Educación Inicial?
3. Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en la Educación Inicial?
4. Comente tres aspectos problemáticos de la Educación Inicial en Colombia.
5. Comente tres aspectos positivos de la Educación Inicial en Colombia
Formación del Docente
6. ¿Están bien formados los maestros de Educación Inicial en Colombia?
7. ¿Qué relación encuentra entre la formación del maestro de Educación Inicial y esos problemas?

Pedagogía, Didáctica y Currículo
8. Comente tres aspectos relevantes que caracterizan los currículos de la Educación Inicial en Colombia.
9. ¿Qué recursos son los que utiliza con mayor frecuencia?
10. ¿Qué evalúa del aprendizaje de los niños?
Pensamiento Visible
11. ¿Qué es Pensamiento visible?
12. ¿Cómo se trabaja en Educación Inicial?
13. ¿Qué son las Rutinas de Pensamiento?
14. ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en Educación Inicial?
Prospectiva
15. Si tuviera las condiciones ideales en un contexto escolar ¿Qué metodología utilizaría?

Fuente: Elaboración propia

Se explicó a cada participante la importancia de la entrevista semiestructurada, se permitió leer las preguntas para aclarar las inquietudes y se firmaron los consentimientos informados con cada uno de ellos para proceder a realizar la grabación de voz. El ambiente en la mayoría de los casos se tornó amable, permitiendo las interacciones significativas y oportunidades de profundizar en información cuando fue requerido.

Las grabaciones de voz fueron transcritas en Excel y así se realizó el vaciado de la información a manera de relato, elaborando una tabla con las respuestas de cada uno de los participantes. Se encontró riqueza en la información obtenida; a veces se encontraron respuestas extensas y vagas, por lo que fue necesario repetir puntualmente al participante la información solicitada.

2.4.2 Matriz de información de las planeaciones de los docentes.

Como ya dijimos, en el OP2 tratamos de analizar las características de las planeaciones de algunos docentes que trabajaban con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil. Para ello se recogieron muestras de los documentos mencionados.

En total se recibieron siete planeaciones y en el proceso de organización de la información se encontraron diez categorías emergentes para análisis. Estas categorías fueron relacionadas con las Ocho Fuerzas Culturales propuestas por Ritchhart (2015): Lenguaje, Interacciones, Modelaje, Tiempo, Expectativas, Rutinas, Ambiente y Oportunidades.

Se elaboró una matriz para sistematizar la información que emerge de las planeaciones de clase de los docentes participantes. La tabla 2.3 describe las relaciones encontradas entre los aspectos que las instituciones utilizan en una planeación y las Ocho Fuerzas Culturales.

Tabla 2.3

Matriz para organización y análisis de categorías emergentes de las planeaciones

FUERZAS CULTURALES	EXPECTATIVAS LENGUAJE OPORTUNIDADES	EXPECTATIVAS OPORTUNIDADES	EXPECTATIVAS	EXPECTATIVAS	INTERACCIONES OPORTUNIDADES
CATEGORÍAS EMERGENTES	DISCIPLINA	DIMENSIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA
IE1					
IE2					
IE3					
IE4					
IE5					
IE6					
IE7					

Tabla 2.3 (continuación)

Matriz para organización y análisis de categorías emergentes de las planeaciones

FUERZAS CULTURALES	INTERACCIONES TIEMPO MODELAJE RUTINAS OPORTUNIDADES	AMBIENTE OPORTUNIDADES	TIEMPO	OPORTUNIDADES LENGUAJE INTERACCIONES	RUTINAS
CATEGORIAS EMERGENTES	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN	OTROS 1
IE1					
IE2					
IE3					
IE4					
IE5					
IE6					
IE7					

Fuente: Elaboración propia

2.4.2.1. Relaciones en el análisis de las planeaciones

Durante las entrevistas realizadas a los docentes se encontraron expresiones como: cambio de cultura, culturas de pensamiento y fuerzas culturales. Al profundizar en el significado de estos términos, Ritchhart (2015) plantea la presencia de ocho aspectos que se desarrollan de manera transversal en la micro cultura de las aulas de clase y en la cultura de las instituciones educativas. Así, ha desarrollado la teoría de las Ocho Fuerzas Culturales.

La tabla 2.4 retoma la descripción de cada una, para que se pueda comprender la relación con los elementos de las planeaciones que los docentes elaboran.

Tabla 2.4

Fuerzas Culturales

<p>Expectativas</p> <p><i>Nuestras creencias determinan nuestro comportamiento.</i></p>	<p>Usualmente los docentes logran reconocer sus expectativas con respecto a sus estudiantes en cuanto a lo que espera de sus comportamientos y formas de responder ante lo que se les plantea; la necesidad está en transformar nuestras expectativas <i>de</i> los estudiantes por nuestras expectativas <i>para</i> los estudiantes.</p> <p>La expectativa sobre la adquisición de conocimientos debería convertirse en la expectativa hacia la comprensión del propio aprendizaje, esto hará que los conocimientos sean más profundos y que la enseñanza esté más orientada.</p> <p>El rol del docente es empoderar y no controlar; si el estudiante conoce las expectativas acerca de él, se compromete más y sabe cómo enfocar sus acciones.</p> <p>Los errores se identifican como oportunidades de aprendizaje individual y colectivo, lo que permite el desarrollo de la confianza y la capacidad de análisis.</p>
<p>Lenguaje</p> <p><i>Su poder es sutil pero profundo.</i></p>	<p>Las palabras median, dan forma y comunican nuestras ideas. A través de las palabras los seres humanos informamos, resaltamos y compartimos nuestras ideas. Es necesario desarrollar dentro de los contextos educativos, conciencia sobre el uso del lenguaje de manera que se logren expresar los mismos procesos de pensamiento que se están desarrollando.</p> <p>Un lenguaje construido en comunidad que sea claro para todos, amable, positivo y propositivo es una de las estrategias que demuestra el desarrollo de una cultura de aprendizaje y pensamiento dentro de las aulas.</p>
<p>Tiempo</p> <p><i>Aprendiendo a ser su maestro en lugar de su víctima.</i></p>	<p>Uno de los aspectos más discutido por los docentes... Los estudiantes necesitan tiempo para pensar, esto los lleva a estar comprometidos, a ser conscientes de sus procesos de aprendizaje.</p>

Modelaje <i>Viéndonos a través de los ojos de nuestros estudiantes.</i>	El modelaje más allá de significar lo que el docente hace para que el estudiante aprenda, es lograr demostrar con acciones cotidianas la pasión por el conocimiento, el interés por las ideas de los estudiantes, la capacidad de reflexión y transformación propia de saberes, el modelaje hace parte de que el docente se conciba también como aprendiz dentro del aula.
Oportunidades <i>Creando los vehículos para el aprendizaje.</i>	Pensar si las actividades propuestas están diseñadas de manera que permiten que el estudiante potencie su aprendizaje que tenga varios caminos para llegar a un mismo objetivo, la transformación de concepciones, la posibilidad de considerar diferentes perspectivas y de poner en práctica sus habilidades.
Rutinas <i>Apoyando y escalonando el pensamiento y el aprendizaje.</i>	Todos los seres humanos utilizamos rutinas en la vida cotidiana, pero a veces parecen invisibles, no somos conscientes de ello. Desarrollar rutinas de aprendizaje y pensamiento permite que los estudiantes las estructuran con las que opera el cerebro y les permite adquirir herramientas que ellos mismo pueden controlar y aplicar para su propio aprendizaje.
Interacciones <i>Formando relaciones que empoderan a los estudiantes.</i>	Para que las interacciones sean realmente significativas se requiere de dos principios: escuchar y hacer buenas preguntas; esto debe darse entre todos los miembros de las comunidades educativas.
Ambiente <i>Usando un espacio para apoyar el aprendizaje y el pensamiento.</i>	El espacio debe contar el proceso de aprendizaje que están viviendo allí los estudiantes y docentes. También debe estar diseñado de manera que facilite que los estudiantes se comuniquen, discutan y compartan.

Fuente: Elaboración basada en Ritchhard (2015)

2.4.3. Protocolo de observación

Para el desarrollo del OP3 se diseñó un protocolo de observación propio, teniendo en cuenta los hallazgos en el proceso de recogida de datos y la elaboración de la matriz del OP2. Dicho protocolo pretendía identificar y analizar las clases o actividades intencionadas que utilizan el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil de algunos de los docentes que habían sido entrevistados anteriormente.

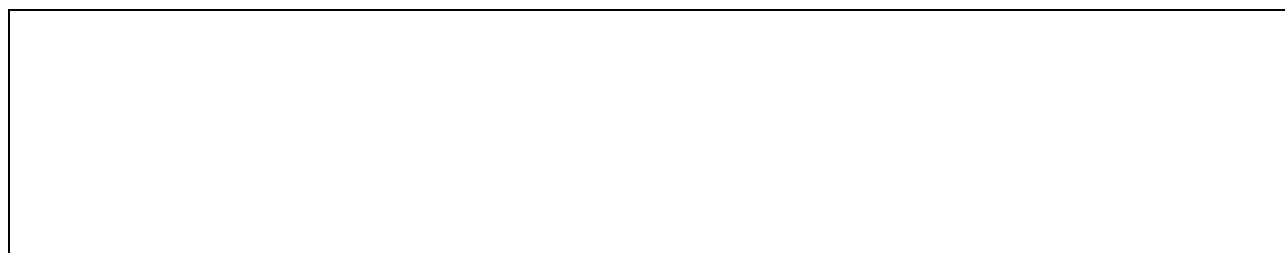
Como dijimos nos apoyamos en Brooks & Ritchhart (2012) que habían creado esta herramienta para la autoevaluación del docente. No obstante, este instrumento fue diseñado específicamente para esta investigación y se utilizó para la observación directa del investigador en tres de las instituciones que hacen parte del proceso. Es coherente con la matriz diseñada para el PP2.

	Si	No
Registro Fotográfico		
Video		

Fecha	
Institución	
Edad de los niños	
Cantidad de niños al inicio de la observación	
Nombre del docente	
Edad del docente	
Cuenta con asistente – coeducadora	
Hora de inicio de la observación	
Hora de finalización de la observación	

Categorías de Interés:

- **Tiempo**
- **Ambiente**
- **Oportunidades**
- **Expectativas**
- **Modelaje**
- **Lenguaje**
- **Interacciones**
- **Rutinas**

Descripción de la informaciónFigura 2.13 *Protocolo de observación de actividades pedagógicas en Educación Infantil.*

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se analizaba con el instrumento recogido en la Tabla 2.5. Cada afirmación es valorada con los siguientes criterios:

- 5 = Difícil no verlo
- 4 = Muy probable que se note
- 3 = Es posible o no, depende de las circunstancias
- 2 = No es probable que se note
- 1 = Dudo que alguien se dé cuenta

Tabla 2.5

Desarrollo de una cultura de pensamiento en el aula

EXPECTATIVAS	Calificación
Hace un esfuerzo consciente para comunicar a los estudiantes que la clase es un lugar en el que se valora el pensamiento.	
Establece un conjunto de expectativas para aprender y pensar con los estudiantes de una manera similar que establece expectativas de comportamiento.	
Manifiesta que el pensamiento y el aprendizaje, en oposición a la "finalización del trabajo", son los resultados de la actividad de clase.	
"Desarrollar comprensión", en oposición a la adquisición de conocimiento solamente, es el objetivo de la actividad en el aula y las lecciones.	
La independencia se está cultivando activamente para que los estudiantes no dependan del profesor para responder todas las preguntas y dirigir todas las actividades.	
LENGUAJE	Calificación
Hace un esfuerzo consciente para utilizar el lenguaje de pensamiento en la enseñanza, discutiendo con los estudiantes el tipo de movimientos de pensamiento requeridos con verbos como "elaborar", "evaluar", "justificar", "contrastar", "explicar", etc.	
Raramente uso comentarios genéricos como ("buen trabajo", "excelente", "genial", "bien hecho") y en su lugar proporciona retroalimentación específica, focalizada y orientada a la acción que se enfoca en guiar los esfuerzos y acciones futuras.	
Utiliza frases "condicionales" como "podría ser", "una posibilidad es", "algunas personas piensan", "o", "generalmente es el camino, pero no siempre".	
Trata de notar y nombrar el pensamiento que ocurre en clase, diciendo cosas como "Ella esta apoyando sus ideas con evidencia aquí" o "Él está evaluando la efectividad de esa estrategia".	
Utiliza un lenguaje inclusivo, de construcción comunitaria, hablando de "nosotros" estamos aprendiendo o "nuestra" consulta.	
TIEMPO	Calificación
Dedica tiempo a las preguntas y contribuciones de los estudiantes.	
Proporciona el "espacio" para que los estudiantes amplíen, trabajen o desarrollen las ideas de los demás.	
Evita diseminar una gran cantidad de ideas sin dar tiempo para procesarlas.	
Le da a los estudiantes tiempo para pensar y desarrollar ideas antes de pedir contribuciones.	
Supervisa la cantidad de tiempo que habla para no dominar la conversación en el aula.	

MODELAJE	Calificación
El pensamiento (de los estudiantes y del profesor) se exhibe regularmente en el aula.	
Demuestra su propia curiosidad, pasión e interés a los estudiantes.	
Muestra una mentalidad abierta y una disposición a considerar perspectivas alternativas.	
Está claro que también está aprendiendo, tomando riesgos y reflexionando sobre su propio aprendizaje.	
Los estudiantes modelan su proceso de pensamiento justificando espontáneamente y proporcionando evidencia de su pensamiento.	
OPORTUNIDADES	Calificación
Se asegura de que las oportunidades de pensamiento enriquecido estén entrelazadas en la estructura de la enseñanza y que los estudiantes no solo participen en el trabajo o la actividad.	
Enfoca la atención de los estudiantes en temas, ideas importantes en el mundo y conexiones significativas dentro de la disciplina y más allá.	
Ofrece a los estudiantes oportunidades para dirigir su propio aprendizaje y convertirse en aprendices independientes.	
Se esfuerza por seleccionar el contenido y los estímulos para la consideración de la clase a fin de provocar el pensamiento.	
Brinda oportunidades para reflexionar sobre cómo el pensamiento sobre un tema ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo.	
RUTINAS	Calificación
Utiliza rutinas y estructuras de pensamiento para ayudar a los estudiantes a organizar su pensamiento.	
Utiliza rutinas de pensamiento de manera flexible, espontánea y efectiva para profundizar la comprensión de los estudiantes.	
Es bueno combinando una rutina con contenido apropiado para que los estudiantes puedan alcanzar un nivel más profundo de comprensión.	
Las rutinas de pensamiento se han convertido en patrones de comportamiento en la clase; los estudiantes conocen rutinas particulares tan bien que ya no buscan aclaraciones sobre la mecánica de la rutina.	
Los estudiantes usan rutinas y estructuras para mejorar su comprensión y como una plataforma para la discusión, y no como un trabajo por hacer.	
INTERACCIONES	Calificación
Se asegura de que todos los estudiantes respeten el pensamiento de los demás en clase. Las ideas pueden ser criticadas o cuestionadas, pero las personas no.	
Deja claro que los errores son aceptables y valorados en clase.	
Los estudiantes se preparan para elaborar sus respuestas, razonar y pensar más allá de una simple respuesta o afirmación, por ejemplo, usando la rutina "¿Qué te hace decir eso?".	
Escucha a los estudiantes y muestra una verdadera curiosidad e interés en el pensamiento de los estudiantes. Está claro que valora su pensamiento.	
Escucha a los grupos y les permite que actúen de manera independiente, en lugar de estar siempre interviniendo en el proceso.	
AMBIENTE	Calificación
Las exhibiciones en el salón comunican mensajes positivos sobre el aprendizaje y el pensamiento, para inspirar el aprendizaje en el área temática y conectar a los estudiantes con el mundo más amplio de ideas.	
La organización del espacio del salón de clases facilita interacciones, colaboraciones y debates reflexivos.	
Las paredes tienen una naturaleza continua, incipiente y / o dialógica; no son únicamente muestras estáticas de trabajo terminado.	
Utiliza una variedad de formas, incluida la tecnología, para documentar y capturar el pensamiento.	
Un visitante podría discernir lo que importa y lo que se valora con respecto al aprendizaje.	

Fuente original: S. Brooks & R. Ritchhart (2012)

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

3.1 Introducción

En este capítulo se presentan de manera organizada y de acuerdo con la lógica de la investigación, el análisis de la información recogida a través de las herramientas diseñadas y los resultados que describen las respuestas a los tres problemas principales planteados.

3.2 Resultados herramienta PP1: Entrevista semiestructurada a docentes

El PP1 decía: *¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca del trabajo en educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible?*

De acuerdo con las categorías tenidas en cuenta para el diseño de la entrevista, se presenta la información de los resultados en cinco partes, así:

Tabla 3.1
Orden de las categorías de la entrevista semiestructurada

Contextualización
Formación del docente
Pedagogía, Didáctica y Currículo
Pensamiento Visible
Prospectiva

Fuente: Elaboración propia

Durante el relato se utiliza el código D correspondiente a Docente y el número con el que se sistematizaron por sujeto. Ejemplo: D1 = Docente 1

3.2.1 Categoría 1: Contextualización

Los primeros cinco ítems hacen referencia a las preguntas realizadas a los docentes con el objetivo de hacer una contextualización de su perfil y conocimientos relacionados con el marco de interés de la investigación.

Ítem 1: ¿Cómo caracteriza usted la educación infantil en Colombia?

Al analizar las entrevistas, emergen tres categorías predominantes: Auge del reconocimiento de la Primera Infancia desde la normatividad y la regulación, Metodología en transformación y Modalidades de atención. Son las mismas que en el ítem 5, por lo que se desarrollan aquí.

Auge desde normatividad y regulación

Las docentes entrevistadas² reconocieron que, durante los últimos años, se ha venido dando mayor importancia a la Educación de la Primera Infancia en el país; incluso, algunas usan la expresión “*está en auge*” D1.

Se refiere a la creación y divulgación que ha tenido la Ley 1804 de Cero a Siempre que, como comentamos, desde el año 2016 cuyo propósito citado en el artículo 1 es:

² Se habla del género femenino dado que el 100% de las entrevistas fueron realizadas a mujeres.

“... establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho”.

El hecho de que se haya logrado un cambio en la política de estado y que varios ministerios comprendan su responsabilidad respecto al desarrollo integral ha permitido mayor visibilidad de la infancia.

Por otro lado, la Secretaría de Integración Social del Distrito, desde el año 2009 ha asumido el rol de inspección y vigilancia, pero también de asesoramiento y acompañamiento para las instituciones que prestan el servicio de educación infantil tanto públicas como privadas. Así, a través de los Estándares técnicos para la calidad ha determinado unos mínimos con los que deben cumplir las instituciones en términos de Proceso Pedagógico, Ambientes adecuados y seguros, Talento Humano, Proceso Administrativo y Nutrición y Salubridad; aspecto que es reconocido por una las educadoras

“el control y vigilancia que están teniendo en este momento, digamos Secretaría de Integración y de Educación, creo que hace muchos años no se tenía como en cuenta” D10.

Esto ha llevado a que los jardines infantiles, centros de desarrollo infantil y/o guarderías se inscriban, se formalicen y realicen el debido plan de mejora que los lleve al cumplimiento de los estándares mencionados. Por otro lado, algunas instituciones han tenido que cerrar sus puertas, por no garantizar los mínimos requeridos para garantizar los derechos de los niños.

A pesar de lo anterior, Flórez (2019), a través de su investigación, presenta un panorama preocupante con respecto a la calidad de educación infantil de Bogotá; encontrando que:

“- Existe una gran cantidad de instituciones no registradas y al parecer las entidades reguladoras solo actúan cuando existen quejas o peticiones; no se cuenta con un plan de detección de entidades no legales que permita actuar de manera preventiva.

- Entre enero y diciembre de 2017 se presentaron más de 800 quejas de ciudadanos ante la secretaria general de la alcaldía de la ciudad con respecto al funcionamiento de las instituciones de educación inicial.

- Se encuentran vacíos en la regulación de las normas que orientan su funcionamiento.

- Aproximadamente el 58% de los niños de Bogotá no asisten a instituciones de Educación Inicial y viven en estratos 1 y 2.

- El 85% de los jardines infantiles de las cuatro localidades con más niños menores de seis años en Bogotá (Suba, Engativá, Kennedy y Bosa) son privados”.

Con respecto al funcionamiento, las normas y las condiciones de calidad, el país avanza hacia la implementación de un sistema que organice, regule y garantice la calidad, en términos de funcionamiento y administración; así como de otros aspectos que denota el autor, como la desigualdad en términos de economía y oportunidades.

Poner en orden una situación, que por tantos años había estado por fuera de la mirada de la política, como es la educación infantil, será un proceso que tome tiempo, aunque Colombia ha

dado pasos importantes y los educadores de hoy lo reconocen. Un estudio realizado por la Universidad de los Andes (2017) plantea en sus conclusiones que:

“Los resultados de la medición en las UDS de la modalidad institucional nos muestran que se están cumpliendo las apuestas de política para brindar una atención integral. Los esfuerzos institucionales deberán estar enfocados en promover la calidad de las interacciones entre los maestros, los niños y el ambiente, así como las relaciones con las familias. Para esto se recomienda:

1. Asegurar la profesionalización de las maestras para que puedan diseñar actividades pedagógicamente intencionadas que promuevan el aprendizaje y el desarrollo infantil. Para esto es importante fortalecer los programas de becas para la formación profesional y pos gradual.
2. Fortalecer la oferta de formación inicial en las Universidades y en las Escuelas Normales Superiores para la incorporación de la línea técnica del Ministerio de Educación, en particular las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.
3. Fortalecer la calidad de las interacciones que establecen las maestras en ejercicio con los niños y las familias a través de la institucionalización del acompañamiento pedagógico situado.
4. Proyectos de innovación educativa a partir de alianzas entre grupos de investigación, prestadores del servicio, instituciones educativas e instituciones del Gobierno. Se debe continuar con el impulso del “Fondo para la Investigación e Innovación en la Calidad de la Educación Inicial y Preescolar”.
5. Continuar los esfuerzos en la implementación del lineamiento “¡Todos Listos! para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo”. (p.4)

Los avances mencionados desde la política, la incorporación de los estándares de calidad y los esfuerzos en la medición de la calidad han logrado que se tenga una visión holística de la primera infancia y un conocimiento de los fundamentos para estructurar su educación. Las interacciones que suceden entre agentes educativos, niños y familias resultan fundamentales para establecer las finalidades de esta etapa educativa.

Metodología en transformación

Al hacer referencia a la metodología que caracteriza, en general, a las instituciones, una parte de las docentes entrevistadas la describieron como educación tradicional:

“... la metodología que siguen utilizando los docentes, sigue siendo tradicional porque están todavía transmitiendo pensamiento, creen que los niños son como una esponjita, que absorben todo, entonces solamente quieren es transmitir y transmitir y que ellos vayan copiando, más no quieren explorar más allá de sus ideas y de lo que ellos verdaderamente piensan.” D10.

“...todavía se tiene como referencia la educación de hace muchos años, entonces las escuelas están diseñadas para una educación de hace décadas, estamos descontextualizados.” D11.

El término de transmisión, mencionado por la docente, hace alusión a la educación tradicional. Esta afirmación se sustenta en los postulados de Zubiría (2004) cuando habla de didácticas heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes; concibiendo las primeras como aquellas que manejan la relación de poder entre el docente - estudiante y el conocimiento como algo que se debe transmitir del que sabe al que no sabe. Todos sabemos que, hoy en día, esta creencia se cuestiona desde los planteamientos constructivistas, ya que transmitir no tiene un valor tan significativo de cara al aprendizaje como descubrir o construir el propio conocimiento.

Sin embargo, también se reconoció el cambio en la educación infantil en Colombia,

“...ya no es lo mismo como educaban a los niños antes a como estamos tratando de hacerlo ahora; se está desarrollando más el pensamiento crítico en los niños, es algo muy reciente; de pronto antes era más de dar el concepto y - memorice y aprenda - ahora siento que se está trabajando el desarrollo del pensamiento crítico, de creatividad, de construir desde muchos ámbitos del pensamiento de un niño.” D3.

También se mencionaba que

“se están tomando cartas en el asunto en algunos jardines de dejar a un lado los estereotipos de cortar fomi y florecitas, sino preocupados por velar por los intereses y necesidades de los niños.” D9

Y aquí encontramos una voz más cercana a las didácticas interestructurantes. Aparecen las palabras pensamiento crítico, creatividad y construir, como características recientes de la educación infantil. Esto representa un cambio de mentalidad del docente, una transformación del paradigma, lo que requiere una transformación conceptual, una estrategia que permita que las familias y la sociedad comprendan la transición. Una de los docentes Hizo alusión a la transformación que han tenido los contenidos por objetivos:

“En la visión tradicional el contenido es una de las principales problemáticas y es que muchas docentes todavía se empeñan en seguir dándole prioridad a que los niños sepan una definición de algo y no a que puedan verdaderamente explorarlo y vivenciarlo. Es necesario reconocer que cada uno tiene unas habilidades diferentes y que tenemos que buscar las estrategias para que esas habilidades se desarrollen más.” D10.

La última afirmación de la docente es claramente una invitación a pensar en los objetivos de desarrollo y aprendizaje, en el diseño de experiencias que permitan la exploración de parte de los niños, en el reconocimiento de la diferencia y la valoración de la misma dentro de los contextos educativos, en el desarrollo de habilidades para el manejo de la información más allá de la memorización de la misma.

Otras educadoras se manifestaron respecto al diseño de experiencias que

“ahora es más vivencial” D3

“se han generado ambientes y espacios muy importantes para los niños, propicios para su desarrollo” D4.

En términos de metodología, se puede intuir la existencia de una transformación desde la Administración, alimentada por la misma importancia que se ha dado a la Primera Infancia desde la Ley. Sin embargo, el paso del papel a la realidad no es algo que suceda de un día para otro. Otra de las voces argumentaba:

“... así haya lineamientos y haya cosas muy lindas planteadas y cosas que se han investigado, al ver uno eso reflejado en la educación privada, se sigue viendo una educación tradicional, sí, hay veces se trata de tener en cuenta los intereses de los niños, pero se vuelve y se cae en lo tradicional. Porque tal vez los maestros fuimos educados en lo tradicional.” D12.

Es interesante la idea manifestada, pues hace referencia a lo que Tonucci (1990) llama el círculo vicioso del educador: a pesar ser formado teóricamente con unos fundamentos, en el momento de utilizar una metodología y desarrollar su práctica, termina repitiendo las mismas formas con las que fue educado.

Los cambios metodológicos requieren que los actuales educadores interioricen las nuevas formas de hacer, los objetivos de la educación que hoy demandan los niños, un nuevo lenguaje, un discurso fundamentado que vaya de la mano con el cambio de la tradición y que les permita

salir del círculo vicioso del que han hecho parte. La esperanza está en que, según lo mencionado por una de las docentes

“hay mucha gente joven que se está formando, y hay oportunidades de formación” D10.

Siendo así se reconocía un momento de transformación, en el que algunas instituciones están haciendo su labor y se espera que, apoyadas en la ley y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, estos cambios lleguen hasta los últimos rincones del país.

Modalidades del servicio de educación infantil

Al hablar de las modalidades de atención para la educación infantil, mencionaron dos posibles caminos que responden a lo encontrado a través de los referentes legales y conceptuales que se abordaron en los Capítulos 1 y 2:

“...uno, la educación informal, que lo concibo a nivel de guarderías y de cuidado integral, y dos, el camino ya formal en donde se pretende desarrollar una serie de competencias en los niños, con el fin de potenciar habilidades para su educación primaria y lo que viene.” D9.

Se denota la existencia de tensiones con respecto a si la educación infantil debe ser formal o no formal y sobre el imaginario social que se tiene de ésta, como etapa de cuidado o de preparación para el período de educación básica primaria. Esta tensión fue mencionada por un experto:

“Yo siento que nosotros hemos dado grandes pasos y grandes avances con el tema de la Ley De Cero a Siempre, queda puesta sobre la mesa la importancia de la primera, sin embargo siento que hay un conflicto en el seno de la ley, en lo más profundo de la concepción de la política de primera infancia, y es que yo siento que quienes construyeron la política tienen un rechazo hacia el concepto de educación y yo soy contraria a eso porque no entiendo la educación como un proceso ni aburrido, ni de planas, ni necesariamente llevado a lo formal, sino que uno tiene procesos de educación y de aprendizaje en todos los ámbitos.” E4.

Esta observación es también apoyada por Flórez (2019) con algunas de las afirmaciones de su investigación

“Existen varias entidades responsables de vigilar las instituciones que ofrecen el servicio de Educación Inicial, teniendo en cuenta las diversas modalidades (formal, no formal, cuidado calificado) y se observa un conflicto entre las competencias de una y otra”.

Ante esto, el MEN publicó en el mes de abril de 2018 un proyecto de decreto “por el cual se reglamenta la Educación Inicial y se modifica el Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación”, que tiene como fin establecer unas herramientas de inspección, vigilancia y control sobre las instituciones que prestan educación a la primera infancia, sean privadas, públicas y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Colombia cuenta con diversas modalidades para la prestación del servicio de educación infantil. Lejos de enriquecer, esta situación ha generado dualidades entre las entidades responsables, con respecto a lo que le compete a cada una y lo que no, generando así grandes vacíos en el control y una inconformidad sentida de parte tanto del sector público como del privado. Esto trae consigo la tensión frente a si debe ser o no educación formal y allí entra a jugar un papel importante la metodología y la idea con respecto a la transición del paso de los niños al colegio. El imaginario que se tiene de la modalidad no formal fue expresado por una de las docentes

“yo considero que, no se le da la importancia que tiene. Pienso que, las personas creen que es como ir, llevar al niño, que se quede, pues porque no hay nadie que lo cuide en la casa” D2.

Este es uno de los debates mayores que se ha generado para comprender qué finalidad curricular tiene esta etapa. Al respecto, el MEN a través de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Pre escolar (2017) expresa:

“El Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P.P– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida.” (p. 22)

Así, declara la Educación Inicial como una etapa propia del desarrollo de los seres humanos que se considera como una construcción “desde un currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras” (p. 23). Reconoce también la importancia de las experiencias intencionadas para posibilitar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Por lo tanto, las miradas convergen, por lo menos, desde una perspectiva normativa.

En contraposición, las expectativas de las familias (que en su gran mayoría han sido educadas bajo el modelo tradicional) y muchos colegios –buscando “acreditaciones de calidad” y “resultados académicos relevantes”– plantean exigencias con respecto al perfil promedio de ingreso, en contra del concepto de desarrollo integral, y se concentran en que el niño demuestre la adquisición de habilidades como la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas básicas (suma y resta) y realizan pruebas de inglés.

Una de las docentes que ha tenido la oportunidad de trabajar en tres contextos diferentes señaló:

“...yo vengo de los Estados Unidos, en Ecuador realmente estuve un año entonces no pude comparar, pero comparada con... hasta con Ecuador, me parece que aquí tienen una exigencia más alta para los niños chiquitos, es un nivel académico muy exigente, que yo no creo que debería darse todavía a esa edad. Por ejemplo, en el jardín de mi hijo chiquito ya les empezaban a trabajar con láminas y cosas, cuando fui les dije que estaba poco preparado al respecto, me dijeron que era porque los estaban preparando para los “colegios grandes” ... cuando vinieron del Ecuador mis hijos, el que inició el colegio todavía no sabía leer ni escribir y aquí ya sabían leer y escribir al nivel que él llegó.” D8.

Existen investigaciones que demuestran que la edad adecuada para que los seres humanos desarrollen las habilidades complejas de leer y escribir, así como la comprensión adecuada de operaciones lógico matemáticas se da entre los 5-7 años. Sin embargo, en Colombia se ha tenido, durante mucho tiempo, una presión social para que los niños desarrollen dichas habilidades entre los 3-5 años. Ello ha forzado la memorización y el uso de cartillas, planas y ejercicios repetitivos, dejando a un lado el juego, la socialización y la exploración. La situación es difícil, sencillamente porque el cerebro, la maduración física y biológica aún no están preparados para esos desarrollos, por mucho que se quiera socialmente adelantar el proceso.

Son pocas las instituciones que actualmente aceptan y tienen en cuenta realmente el desarrollo integral. La gran mayoría exige un examen de ingreso, lo que se convierte en una situación de

presión para la familia que se traslada a la institución educativa y por ende termina siendo una responsabilidad directa del docente. Esto trae consigo que docentes, plenamente convencidos de la idoneidad de unos contenidos en la educación infantil y del respaldo de las orientaciones gubernamentales, respalden el enfoque pedagógico en el sentido más amplio.

Ítem 2: ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en educación infantil?

Las docentes consideran que no existe un reconocimiento, en general, por parte de la sociedad colombiana con respecto a la importancia de lo que sucede durante estos primeros años de vida y, por lo tanto, lo que se asume es que el modelo que se desarrolla sea de tipo asistencial, lo que refuerza la subestimación de la labor de los educadores y de las capacidades de los niños.

Modelo asistencial

Si bien el modelo asistencial fue predominante en la historia de la educación infantil en Colombia, especialmente en las poblaciones de escasos recursos, al ingresar la madre en el mercado laboral, actualmente se reconoce que el cuidado cualificado no es la única necesidad. Por ello, desde la política pública, se vienen adelantando acciones en aras de cualificar el talento humano que trabaja con los niños menores de seis años, al comprender la importancia del saber pedagógico, los referentes para el potenciamiento del desarrollo, la calidad de las interacciones, los ambientes enriquecidos de aprendizaje, el respeto por los ritmos individuales, el reconocimiento de talentos, entre otros.

A pesar de ello, las educadoras expresaron cómo sentían que era percibido por la sociedad el trabajo que se realizaba:

“Se relaciona más con un cuidado, con algo asistencial.” D1.

“Lo que se ve es que uno es como la cuidadora y hasta ahí tú llegas. Entonces eres como la recreadora de los niños, los niños van a jugar y ya, van a pasarla rico, e inclusive se piensa que no aprenden.” D7.

“... los “limpia mocos”, siento que nuestra profesión aún no ha cogido ese estatus que realmente tiene en el campo educativo, debido a la falta de cultura, a la inversión económica y a lo mismo que nosotros hacemos como docentes, que no es darle como el lugar que se debe.” D9.

“... hay mucha gente todavía que dice que la parte de educación infantil, sigue siendo como cuidadoras de niños, lamentablemente todavía no se ha quitado como ese paradigma ante la sociedad.” D10

“... de acuerdo a lo que uno escucha cuando dice: estudié Licenciatura en Pedagogía Infantil, es como “vas a limpiar los mocos de los niños”, es como la jardinera, la que cuida los niños, entonces un trasfondo del trabajo que se hace dentro el aula, que va más allá de simplemente cambiar pañales y limpiar mocos.” D11.

Evidentemente a nivel social aún no se ha llegado a la transformación del paradigma, lo que lleva socialmente a creer que cualquiera puede ser educador. Pero, más allá de la figura de cuidador – que por supuesto es importante- los niños menores de 6 años requieren profesionales que acompañen y guíen sus procesos de desarrollo y aprendizaje y que provoquen situaciones que los ayuden a construir su conocimiento.

Subestimación del docente

Al no comprender la necesidad de exigir un perfil determinado, se percibía la situación así:

“los profesores son subestimados, es como pobrecito, se va a morir de hambre, no va a tener plata y, a parte de todo, se confunde a un profesor de preescolar con una niñera, un poco”. D3

Es también sabido que, en países como Finlandia, escogen a los mejores estudiantes para ser profesores y, además, tienen la convicción de que los docentes con más alto perfil son quienes deben estar en los primeros años. Esta exigencia hace que el estatus del educador sea valorado y respetado por la sociedad, ya que cualquiera no puede hacerlo.

En Colombia, una de las titulaciones más económicas, con el menor puntaje en las pruebas de acceso y con menor remuneración es la carrera de la docencia. Estas circunstancias favorecen que se subestime la labor docente. Sin embargo, las nuevas políticas públicas, así como las tendencias en educación están favoreciendo pasos cortos para una transformación de la opinión.

Subestimación del niño

El modelo asistencial supone también una subestimación del niño. Esta concepción es evidentemente errónea, dado que múltiples investigaciones han demostrado que el cerebro de los 0 a 6 años efectúa la mayor cantidad de conexiones neuronales y desarrolla las bases de lo que serán de ahí en adelante muchas de las habilidades del ser humano.

La falta de información hace pensar a las familias que, durante esta etapa, *“no hay un verdadero aprendizaje”* D1, y que es *“solamente cantar, saltar y hacer manualidades”* D8. En las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) el MEN pone de manifiesto que:

“Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros” (CIPI, 2013, p.100).

“Esta mirada pone el acento en la legitimidad de las niñas y a los niños, desde lo que son, seres valiosos, con capacidades infinitas, protagonistas del desarrollo de una sociedad, respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea, con derecho a ser escuchados, reconocidos como ciudadanos y gestores de paz”. (p. 25)

“Esta concepción reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (Castañeda y Estrada, s.f.).

El reto es, sin duda, que los educadores asuman su papel actualizado y su responsabilidad de ser protagonistas en el proceso de informar y formar las familias y las comunidades. Esto exige una ampliación de las competencias del educador, ya que su trabajo no solo está enfocado a comprender el desarrollo del niño y descubrir sus características y habilidades para potenciarlo, sino también convertirse en líder de comunidades y formador de familias.

Si se logra que las familias tomen conciencia sobre la relevancia de los procesos que suceden durante los primeros años, tendremos como resultado que se reconozcan las capacidades de los niños y la importancia de los entornos y las personas con los que interactúan.

Ítem 3: Desde su perspectiva, ¿Cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en educación infantil?

Al preguntar sobre los objetivos que los educadores entrevistados consideran importantes para trabajar en educación infantil, se encontró que la mayoría coincidía en que lo más importante

concierno al desarrollo personal y social, seguido por el potenciamiento de las dimensiones cognitiva, comunicativa, artística, y corporal - Lineamiento Pedagógico y Curricular (2013)- y finalmente también manifestado por la mayoría de los docentes, aparece el desarrollo de habilidades para el pensamiento.

Según las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) existen tres grandes finalidades en esta etapa educativa. Se recogen en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2

Propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la Educación Inicial y Preescolar

1	Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
2	Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3	Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Fuente: Elaboración a partir de Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017)

A pesar de que los términos utilizados por los docentes, estos son coherentes con los postulados recientes; por ello categorizamos las respuestas atendiendo a las nominaciones actuales.

Desarrollo personal y social

El primer objetivo “Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo” (p. 43) se ve reflejado en las afirmaciones de las docentes, quienes consideraban que lo primordial durante los primeros años era:

“Enseñarles habilidades para la vida cotidiana, cuidados del cuerpo, prevención...” D1,

“Promover los valores tanto en el colegio como en la casa” D7,

“Desarrollar empatía, autoestima, socialización, normas de comportamiento, identidad” D10

“Formar niños con participación ciudadana” D9.

En estas acotaciones, tanto en la propuesta desde el MEN como en las apropiaciones de los docentes se observa la correspondencia con dos premisas de orden internacional: por un lado, que dan cumplimiento a la Convención sobre los Derechos de los niños (1989) principalmente en los Artículos 7 derecho a un nombre y a una nacionalidad y 8 derecho a la identidad; así, hay que poner en práctica lo que estos derechos conllevan en su complejidad; por otro, se halla correspondencia entre este objetivo y dos de los pilares de la educación proyectados por Jackes Delors en *La educación encierra un tesoro* (1996) y asumidos por organismos internacionales: Aprender a ser y aprender a vivir juntos.

También guarda relación con el desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal descritas por Gardner (1998) como capacidades que se convierten en destrezas y que los seres humanos requieren desarrollar a través de las interacciones sociales, reconociendo raíces genéticas.

Potenciamiento de las dimensiones del desarrollo (Énfasis en lo corporal)

En Colombia, específicamente en Bogotá, las instituciones tanto de educación formal como no formal, deben tomar el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito (2013) como referente y articularlo con un modelo pedagógico. Una representación esquemática se recoge en la Figura 3.1.

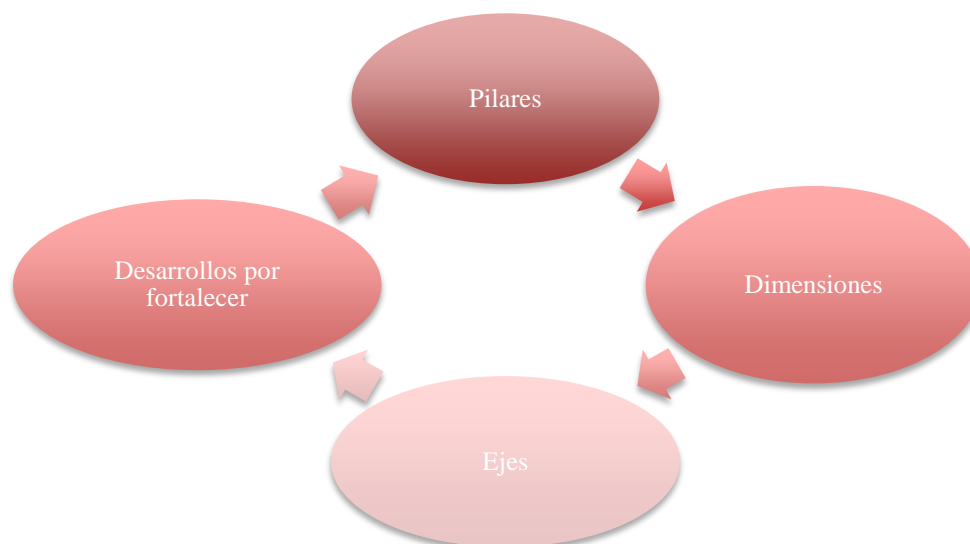


Figura 3.1. *Orientaciones por Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en Distrito (2013)*
Fuente: Elaboración propia

Se abordan concepciones y teorías sobre el desarrollo. Desde una perspectiva etológica, la psicología cognitiva y la perspectiva psicogenética e histórico cultural declaran que “el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (p. 27). Y remarcan su flexibilidad y su respeto por el desarrollo único e individual de cada niño y niña según sus condiciones biológicas, culturales e históricas.

Los pilares de la Educación Inicial en el Distrito son: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y representan las formas a través de las cuales los niños se relacionan entre ellos mismos y con los adultos para así favorecer el desarrollo desde sus dimensiones y al mismo tiempo es la manera a través de la cual se transmiten las tradiciones y la cultura. En ese sentido, se encuentra una relación entre lo que las docentes conciben y el segundo propósito del desarrollo y el aprendizaje: “Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (p. 27).

Las cinco dimensiones son: comunicativa, artística, corporal, cognitiva y personal social. Responden a la pregunta ¿Para qué? y orientan las acciones a desarrollar. No son áreas de conocimiento ni se desarrollan automática ni homogéneamente; una misma experiencia pedagógica le puede apuntar al mismo tiempo al potenciamiento de varias dimensiones a la vez y cada niño desde su individualidad aprovechará de una manera diferente la experiencia.

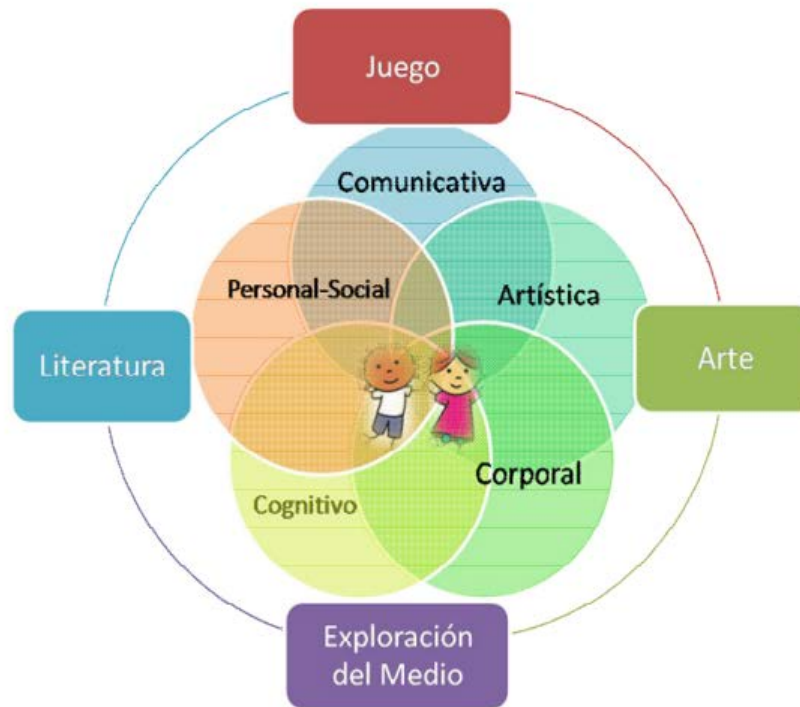


Figura 3.2. Relación entre pilares y dimensiones.

Fuente: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013). (p. 47).

Cada dimensión tiene Ejes de trabajo pedagógico que la conforman. Estos permiten organizar y determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones. No son lineales, cerrados o secuenciales; son referentes para la organización del trabajo.

Las educadoras entrevistadas hicieron alusión a la importancia del potenciamiento del desarrollo de los niños desde el reconocimiento de la existencia de las dimensiones

“Potenciar sus habilidades, en todas las dimensiones del desarrollo de los niños, tanto social, emocional, cognitivo” D1

Y encontraron la relación con los pilares:

“La exploración del medio, posibilitar a los niños que puedan interactuar con su medio, entonces que ellos comienzan a través de todo lo que los rodea a crear nuevas experiencias, de la naturaleza; a través de los objetos que puedan manipular, a través de salidas pedagógicas, de relaciones personales e interpersonales.” D10

Varios docentes hicieron énfasis en la dimensión corporal:

“la parte motora, no sé cómo describirla... de movimiento, también debe ser un énfasis en esa edad” D5,

“la parte manual... de praxis manual” D8.

Este aspecto se ha confundido a menudo por varios actores educativos, tanto por educadores como por las familias y las instituciones. Si bien se reconoce la importancia del desarrollo corporal desde todos sus matices, algunos piensan que el énfasis debe orientarse hacia el desarrollo de la motricidad fina y las habilidades específicas que permiten que los niños

aprendan a leer y escribir en ocasiones de manera prematura. Según las *Orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente* MEN (2017)

“...la educación inicial abona el camino para la adquisición de la lengua oral y escrita desde el descubrimiento de las funciones sociales y comunicativas del lenguaje, pero no espera que los niños y niñas concluyan el grado de transición leyendo y escribiendo; le corresponde a la educación básica primaria, continuar con el trabajo en torno a la construcción de sentido y significado, pero enfocando sus esfuerzos en la adquisición del código convencional, la incorporación de signos de puntuación, el aprendizaje de reglas ortográficas, entre otros aspectos”. (p. 9)

Es necesario tomar conciencia de la importancia del desarrollo de habilidades de manera oportuna, analizar las metodologías utilizadas para este fin y valorar el desarrollo motor grueso, los desarrollos de hablar y escuchar antes de la etapa propia de la lectura y la escritura. Hay que señalar que este es uno de los elementos de presión para las familias, los educadores y por supuesto para los niños durante esta etapa cuando no se comprende de manera adecuada.

Habilidades para el pensamiento

Para centrar el significado de algunos de los postulados que emergen de las educadoras entrevistadas, se retoma a Ritchhart (2011) quien hace una reflexión con respecto al verbo pensar y sus implicaciones en los contextos educativos y cotidianos:

“...Si queremos apoyar el aprendizaje de los estudiantes y creemos que es un producto del pensamiento, entonces necesitamos tener claridad sobre qué estamos tratando de apoyar. ¿Qué tipos de actividad mental estamos tratando de fomentar en nuestros estudiantes, colegas y amigos? Cuando le preguntamos a los profesores en los talleres: “¿Qué tipos de pensamiento valoran y les gustaría promover en su aula?” o “¿De qué manera una lección promueve en los estudiantes diferentes tipos de pensamiento?” Un alto porcentaje de profesores queda perplejo. Esto demuestra que simplemente no se les ha pedido observar su enseñanza a través de la lente del pensamiento. Los docentes piden a sus estudiantes que piensen todo el tiempo, pero nunca han dado un paso atrás para considerar qué es lo que quieren específicamente que sus estudiantes hagan mentalmente”. (p. 38)

Hubo educadoras entrevistadas que manifestaron, como objetivo para desarrollar con niños menores de seis años, el desarrollo de habilidades de pensamiento con expresiones como:

“creatividad argumentada y pensamiento crítico” D5

“Rutinas de Pensamiento” D8.

Comprender las múltiples capacidades del cerebro de un niño, así como la importancia de hacer visible lo que sucede en él, se convierte entonces en una prioridad de la educación infantil que aún no ha logrado materializarse en muchas instituciones educativas. Sin embargo, el hecho de que las educadoras lo manifestaran permite comenzar a develar una transformación de los paradigmas que ha dejado la educación tradicional, el interiorizar que

“más allá de lo contenidos, el objetivo es que los niños aprendan, pero sepan cómo aprenden y cómo utilizar esos conocimientos” D11.

Este desarrollo de habilidades puede desglosarse desde la propuesta de Ritchhart de los Tipos de Pensamiento, expuestos en el Capítulo 2. La mención que hace la docente a aprender a aprender muestra la importancia de la metacognición desde edades tempranas. Ennis, citado por Perkins (1992), afirma que “el desarrollo de las habilidades intelectuales no sirve de mucho, a menos que los maestros también cultiven la disposición para pensar” (p. 118) Enseñar a ser

consciente de su propio pensamiento, de cómo funciona y se transforma es el primer paso para llegar a funciones más avanzadas.

Los aportes sugeridos por las educadoras transmiten expectativas de grandes transformaciones para la educación infantil, precisando unas bases teórico prácticas, que permitan que se reconozca esta etapa en su complejidad.

Ítem 4: Comente tres aspectos problemáticos de la educación infantil en Colombia.

Como aspectos problemáticos, las educadoras encontraron la profesionalización de los docentes (esto también aparece en el ítem 7 cuando se les pregunta por las relaciones que encuentran entre la formación profesional); también hablaron de la desigualdad económica y con menor impacto las expectativas sociales.

Profesionalización de los docentes

En el ítem dos, al hablar sobre la percepción social del trabajo que se realiza en educación infantil, una de las categorías que emergió era la subestimación del docente, de su perfil y del trabajo que realiza. En este ítem, la profesionalización de los mismos fue mencionada como la problemática más grande para la mayor parte de las educadoras entrevistadas, que además consideraban que existía una relación directa entre la formación y los problemas de la educación infantil en el país, algunas de sus apreciaciones eran:

“... es inevitable, pero la preparación de los docentes” D1,

“a Colombia le hace falta muchísimo en Educación Inicial, tú conoces a profesores que ni siquiera son licenciados en pedagogía y son profesores de preescolar, de hecho, en el colegio hay economistas, hay administradoras de empresas...” D3

Se encuentra así que la función de acompañar los procesos de la educación infantil no está siendo solo liderada por personas que han sido formadas para ello, sino que también incurren profesionales en otros campos que nada tienen que ver. A la vez se detectaba un descontento en las docentes que desde su experiencia consideraron que:

“es mejor pago un profesional no pedagogo que entre a hacer pedagogía, que una persona que estudió pedagogía.” D3,

Este aspecto también influye en parte del estigma social que se tiene sobre el modelo de atención netamente asistencial en la infancia o el valorar más que los saberes pedagógicos otro tipo de habilidades como el conocimiento de una segunda lengua. Sin embargo, Vergara (2017) afirma que hoy en día:

“La educadora es vista como una profesional reflexiva que, en su profesión, cuenta con el dominio de saberes sobre el desarrollo infantil, la pedagogía, la didáctica, las metodologías de interacción con la infancia, así como el desarrollo social y comunitario en contextos infantiles, prioritariamente”. (p. 3)

Retomando el perfil de las educadoras que fueron entrevistadas, se encuentra que sólo una de las doce no es profesional en educación y menciona haber llegado a la docencia por una oportunidad. Actualmente se le ha venido dando una gran importancia al desarrollo de una segunda lengua, especialmente inglés en todos los niveles de educación y hoy se asume como uno de los retos que se le impone a las educadoras según Vergara y otros (2017), sumado a el conocimiento de las dimensiones propias del desarrollo del niño en temas como el arte, la

música y la expresión corporal; lo que ha llevado a que numerosas instituciones privadas, opten por realizar contrataciones de perfiles profesionales de otras áreas.

“Pues tienes que tener en cuenta que muchas de las instituciones educativas, sobre todo las bilingües, no necesariamente acogen a una Licenciada en Educación Infantil. Generalmente, es una persona que sepa inglés y de ahí se deriva el trabajo con los niños.” D8.

Esta situación es contradictoria con las pretensiones del MEN (2017) y de las orientaciones y normativas desde las que se reconoce la importancia de los referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños, el saber pedagógico y la calidad de las interacciones que hacen parte de los saberes y habilidades que caracterizan un profesional formado en este campo.

“El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades. Además de lo anterior, cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas. En últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático”. (p. 28)

Más allá de la formación inicial que tienen los licenciados y del valor mencionado en la construcción de ese saber pedagógico, se identificó un avance en la cualificación y el estatus de los educadores de las generaciones más recientes, quienes avanzan de manera rápida en su formación profesional:

“...es que yo veo a profesoras de español, que llevan diez años en el colegio y no han logrado nada, o sea, nada, me refiero a maestría o algo más, pero veo a las que están llegando, que por ejemplo pueden ser profesoras asistentes que ya tienen una carrera, pero que quieren hacer una maestría, o que ya llegan con carrera y especialización, entonces uno dice, bueno, chévere porque eso ya está generando que entonces ya no cualquiera, porque estudió pedagogía infantil pueda ser profesor sino que ya, para llegar a ser profesor tienes que tener un poquito más.” D3

La afirmación de la docente que recalca la importancia de que cualquiera no puede ser profesor de educación infantil es un aspecto que, para bien de los niños, ya se ha venido transformando y seguramente con el paso de las políticas públicas del papel a las realidades, se logrará garantizar, siendo el perfil del docente un estándar básico de calidad. (SDIS, 2018)

Desigualdad económica

La segunda problemática más mencionada hacía referencia a las condiciones de desigualdad económica del país

“...la brecha económica ha generado que la Educación Inicial en lo público no tenga tanta fuerza como lo tenga en lo privado, lamentablemente” D1,

La afirmación anterior se debía a que la mayoría de los niños del país utilizan la modalidad de los hogares comunitarios del ICBF, en los que predomina el modelo asistencial y están bajo la responsabilidad de madres comunitarias que no tienen el perfil profesional requerido. En la actualidad el gobierno colombiano cuenta con planes de cualificación para este grupo de agentes educativos que se desempeñan a nivel nacional y que poco a poco se han ido implementando Abudinen (2015), menciona:

“Para nosotros la cualificación es lo más importante, por eso nos damos cuenta que los procesos de formación no solamente es cualificarlos o capacitar y formar técnicamente a nuestros agentes educativos. Es también llevarlo a la práctica a la realidad, al aula de clase con los niños y niñas y con los agentes educativos”.

Por otro lado, el país también cuenta con gran número de instituciones educativas privadas, que se sostienen difícilmente en sectores de estratos dos y tres en los que las familias hacen grandes esfuerzos para pagar una educación de calidad para sus hijos. Sin embargo, no se logra comprender el equilibrio económico aun pensando en un solo factor: salario del docente.

En los estratos 4, 5 y 6 las condiciones por supuesto son otras. El país cuenta con este tipo de instituciones privadas en las que la infraestructura, el talento humano y la organización administrativa entre otros componentes son de un nivel mucho más elevado, pero la población que puede acceder a ellos es una minoría.

Todo lo anterior genera como consecuencia que se reconocieran fuertemente la diferencia en la educación infantil del sector público y el privado

“si hablamos de jardines infantiles, creo que hay gente que sí se ha preocupado mucho por hacer cosas diferentes, lastimosamente solamente es solo como para estratos altos, eso es triste.” D3.

El reto se plantea entonces en los mismos términos que plantea el MEN a través del plan decenal de educación 2016-2026: se requiere garantizar calidad y equidad.

Expectativas sociales

Las expectativas sociales mencionadas hacen referencia a dos grupos: por un lado, las familias y, por otro, las instituciones educativas que inician la formación de básica en primaria.

Por el lado de las familias, se encuentra que la gran mayoría de personas han sido educadas en un sistema tradicional, en el que la disciplina, las notas, los contenidos y la memoria han tenido un lugar importante. A pesar de que hoy muchos padres son críticos, se informan y tienen ideales de transformación para la educación de sus hijos, no se puede decir que esta sea la generalidad, Perkins (1992)

“La angustia de los maestros, el malestar de los padres, las desavenencias en el seno de los consejos escolares, la inquietud de los alumnos, los datos desalentadores de las comisiones investigadoras, son campanas que suenan desde los cuatro puntos cardinales”. (p. 31)

Así, los padres esperan que los resultados en el desarrollo y aprendizaje se pueda medir en cantidad de cuadernos, libros, guías, notas o en si aprenden o no a leer y escribir antes de los seis años; una de las educadoras mencionaba:

“... los papás caen en creer que, si el niño sale del jardín, leyendo, escribiendo, hablando inglés, mandarín y francés, o sea, está bien. Yo no sé, los papás quieren que salgan del jardín ya con la maestría” D3.

Parece que se quisiera adelantar los procesos que deben vivir los niños entre los 0 y los 5 años, esto se mencionaba como una característica de

“la mentalidad de los papás” D5.

Formar e informar a las familias sobre las verdaderas necesidades de los niños durante esta etapa es una tarea que se debe asumir desde las instituciones líderes como Ministerios y Secretarías, hasta cada educador del país. En la investigación sobre el rol y el perfil de la educadora infantil en Colombia, Vergara y otros (2017) plantean que las educadoras reconocen que entre las características de su rol está el trabajo con las familias, el acompañamiento y muchas veces además de orientarlos con sus hijos, estar en la capacidad de dar respuesta a otros

conflictos que se presentan en las dinámicas propias de las mismas. Al respecto Perkins (1992) menciona “Espero que los padres tomen en serio los peligros que entraña una educación difusa, únicamente preocupada por un programa que lo abarca todo.” (p. 30).

En cuanto a las instituciones que reciben los niños para la etapa de educación básica primaria, los estándares que exigen usualmente salen completamente del marco de las orientaciones que brinda el Sentido de la Educación Inicial (2014) y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) pues los niños son sometidos muchas veces a exámenes largos que enfatizan puntualmente la habilidad para reconocer el código escrito y realizar las operaciones matemáticas de suma y resta como se mencionó anteriormente. Es común que, cuando ingresan, las instituciones exijan a las familias el pago de cursos de nivelación lo que demerita el trabajo hecho durante la educación infantil y no permite que existan procesos armoniosos y de transición entre una y otra etapa.

Ítem 5: Comente aspectos positivos de la educación infantil en Colombia

El aspecto positivo más encontrado de la educación infantil que refieren las educadoras, es la transformación que se está viviendo con respecto al reconocimiento de la infancia desde los ámbitos políticos y en segundo lugar la transformación de los paradigmas metodológicos. Estas dos categorías también emergen en el ítem uno como parte de la caracterización, por lo tanto, se han desarrollado allí de manera conjunta.

3.2.2 Categoría 2: Formación del docente

En la segunda categoría se realizaron dos preguntas acerca de la formación, para encontrar posibles relaciones entre ésta y las problemáticas encontradas en la educación infantil.

Ítem 6: ¿Están bien formados los docentes de educación infantil en Colombia?

Las respuestas convergen en que la formación de los educadores que se desempeñan en el campo infantil es regular. Este ítem guarda relación con los aspectos encontrados en el ítem 2: subestimación del docente y el ítem 4: profesionalización del docente.

Relación entre la teoría y la práctica

Las educadoras manifestaron un grado importante de disconformidad al hablar de la formación profesional, refiriéndose a la que tuvieron ellas y la que observan en sus colegas. Consideraban que, si bien la universidad les aporta en su profesionalización, llevándolas a la construcción de muchos de los saberes esenciales, piensan que falta coherencia entre la teoría abordada y la práctica a la que se enfrentan en la realidad:

“Pensaría que haría falta más acercarse uno a la realidad y poder involucrar todos esos conocimientos que se tienen, poderlos poner en práctica... en el caso mío, la práctica fue de una manera, pero yo vi unos conocimientos que a la hora de la práctica como que había poca relación.” D4.

“Siempre he dicho que la universidad pues forma, pero realmente, lo que forma a un docente o a cualquier otra profesión, es la práctica. Entonces es ahí en donde se ve si realmente la persona eligió bien o hizo bien su carrera, porque la práctica es la que hace al maestro, entonces es lo primordial. Las universidades dan lo básico, pero realmente el que le pone el empeño y el que pone la dedicación, es la persona.” D6.

“Si hay relación en la parte de la formación docente, pero siempre hay una distancia entre lo que uno se forma o recibe académicamente, a la realidad. Entonces siempre hay una diferencia, aunque pues la idea es

mezclar las dos, pero una cosa tal vez uno lo puede tratar o puede crear de cierta manera, pero ya cuando se va a llevar a la práctica, pues ya es otra realidad.” D4.

Este sentir de los educadores ha sido investigado por Vergara y otros (2017):

“Hoy en día, la formación de la educadora infantil se diferencia con respecto a los maestros de otras áreas tales como física, matemáticas, entre otros. Todo esto debido a que el conocimiento de la educadora infantil es teórico práctico; y esto, sin lugar a dudas, es lo que le lleva a tener mayor dominio en su formación, haciendo referencia a lo teórico desde la formación de la pedagogía, la psicología, la didáctica, el arte, la ética, entre otras y a lo práctico con relación a las rutinas ejercidas por la educadora y todo lo que ellas implican como son: la horas de juego, el sueño, la alimentación, las vivencias, la adaptación y demás aspectos que hacen parte de la vida diaria de una educadora” (p. 15).

“Dichos conocimientos y capacidades son relevantes en el actuar y quehacer profesional, de tal manera que su acción se ve influenciada y beneficiada a la hora de la práctica”. (p. 68)

La necesidad de mejorar la calidad de la formación de los educadores se ve reconocida desde el MEN que para el año 2015 dispone a través de la ley 1753 la obligatoriedad de la Acreditación de Calidad de los programas de Licenciatura. Sin embargo, teniendo en cuenta que a nivel nacional no todas las instituciones logran cumplir con dichos estándares tan altos, se llegó a repensar la obligación.

Por otro lado, según la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, se amplía el número de créditos de prácticas con los que deben contar los programas de formación de educadores, lo que daría respuesta a la problemática de una mayor presencia en los centros escolares.

La práctica del docente universitario

Otro aspecto que emerge en las entrevistas es la práctica de los docentes de educación superior que lideran la formación de los licenciados:

“Bueno que quiera uno o no, en las universidades sigue uno viendo que hay educación tradicional, que se sigue dando la educación tradicional, entonces así le estén a uno nombrando muchas cosas nuevas, ve uno reflejado en los maestros de las universidades la educación tradicional; entonces dice uno bueno, entonces ¿Dónde está? ¿Dónde está ese cambiar si muchas veces no lo ve uno en los mismos maestros que están educando?” D12

Perkins (1992) sostiene que “Las personas, en general, no saben transferir los conocimientos y habilidades adquiridos en un contexto a otro diferente” (p. 125). Lograr encontrar la conexión entre la teoría y la práctica debe ser una prioridad en la formación de los educadores, que por supuesto debe ser modelada por los mismos formadores de formadores.

Sin embargo, a esto le se le suma el fenómeno que Tonucci (1992) denomina El profesor y el círculo vicioso, pues sostiene que “Escuchando clases, aunque sea, sobre la inutilidad de dar clase, el futuro docente aprende en efecto a dar clase, y esto es lo que sabe hacer y es lo primero que hará el día que entre en un colegio” (p. 75). No se puede negar que esta es la realidad que se vive en gran parte de los contextos de educación superior en los que se forman los futuros educadores “El docente es el único trabajador que pasa sin solución de continuidad de la formación a la profesión: pasa del estatus de estudiante al de profesor sin salir de la escuela” (p.77).

Tal vez la práctica docente reflexiva y el trabajar fuertemente el reconocimiento de las historias de vida escolar y la transformación de los paradigmas de los formadores de formadores y sus

estudiantes pueda permitirnos avanzar. También es cierto que los cambios generacionales, en ese sentido, traen consigo transformaciones positivas o, por lo menos, eso se espera. Las educadoras reconocen los avances de la sociedad y la educación, lo que hace que los conocimientos adquiridos en poco tiempo sean obsoletos. Esta situación respalda la necesidad de transformar las habilidades que, en la universidad, se pretende desarrollar en los educadores.

“...un docente jamás estará bien formado, la universidad no lo es todo...el docente debe ser un actor activo dentro de la investigación y dentro de las necesidades que se encuentran en su contexto, jamás será suficiente para lo que exige la sociedad.” D8.

El desarrollo de habilidades para la investigación y la importancia de la formación continua denotan una responsabilidad que deben asumir los educadores.

“De pronto si veo que definitivamente el maestro tiene que estarse renovando y es algo que hay que trabajar en las universidades, hay que estimular mucho ese que se esté mirando cosas nuevas, no solamente que se quede con lo que la universidad le está dando, sino que innove, mire y eso tal vez es uno de los aspectos que veo que falla.” D12.

La habilidad en investigación tiene un doble matiz: es asumida desde las universidades como uno de los campos de formación transversal y, por otro lado, por los profesionales de la educación (seguramente de todos los ámbitos). Con respecto a la actualización permanente del saber y la reflexión constante sobre la práctica, Vergara y otros (2017) concluyen que:

“En este sentido, el énfasis recae en la adquisición de saberes relacionados con una actitud investigativa que le permita a la educadora reflexionar y transformar las realidades de su práctica, a partir de la implementación y gestión de proyectos, tanto a nivel del aula como en contextos más amplios, como es la formulación de políticas públicas de educación y de infancia. También es importante la formación en investigación para la formulación de proyectos que impacten los lugares de práctica educativa en los cuales han intervenido”. (p. 73)

Así, la formación en la universidad debe ocuparse del desarrollo de las habilidades del siglo XXI Trilling & Charles (2009), lo que posibilitará la existencia de docentes innovadores, creativos, con capacidad para comunicarse de manera asertiva, pensar críticamente, solucionar problemas y ser empáticos, entre otras cosas.

Al lograr esto, los educadores llegarían a la comprensión de que la universidad no les brindará, ni a ellos ni a ningún profesional del siglo XXI, los conocimientos necesarios para desenvolverse en un futuro que avanza a la velocidad de la modernidad líquida como lo describe Bauman (2003). En éste ya no toleramos que nada dure, ya no hay tiempo para esperar, ni para pensar, ni para que nada permanezca. Todo el tiempo nos movemos y nos enfrentamos a cambios cada vez más repentinos. Entonces, el espacio de la educación superior debería enfocarse en desarrollar las habilidades en el estudiante para poder desenvolverse en aquellos futuros inciertos a los que hoy nos enfrentamos. Por ello, la relación entre teoría y práctica y la práctica del docente universitario configuran los escenarios necesarios para mejorar la calidad de la formación que reciben los educadores.

Ítem 7: ¿Qué relación encuentra entre la formación del docente de educación infantil y los problemas que ésta presenta?

Las respuestas que arroja este ítem se conectan con las ideas expuestas en el ítem seis, por lo que las voces de unen y se analizan allí en conjunto.

3.2.3 Categoría 3: Pedagogía, Didáctica y Currículo

Los tres ítems que conforman esta categoría fueron pensados para encontrar las concepciones, características y realidades del hacer de los educadores en su práctica pedagógica. Es necesario aclarar que, aunque la pregunta se realizó general en Colombia, las respuestas de los docentes se centraron en el contexto laboral en el que se desempeñan en el momento de la entrevista.

Ítem 8: Comente tres aspectos relevantes que caracterizan los currículos de la educación infantil en Colombia.

Las respuestas obtenidas se organizan en tres subcategorías. Las dos primeras se refieren al sentido de transformación explícito en los discursos de los docentes: de los contenidos a la construcción de objetivos y de lo estructurado a lo flexible. La última que se encuentra, respaldada solo por 3 de las 12 educadoras entrevistadas, la llamamos Paradigma tradicional.

De los contenidos a la construcción de objetivos

Al articular las voces de los docentes con los postulados del enfoque de Pensamiento Visible, Perkins (1992) llega a la conclusión de que trabajar en torno a contenidos, resulta hoy completamente inútil, "... se discute sobre el exceso y la reducción del contenido, y se han tomado iniciativas para reformar el contenido." (p. 75). Según este autor, la información está cada vez más al alcance de todos y la memoria solo es un trozo del complejo engranaje del pensamiento: "Lo que nos falta en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento" (p. 16).

Los objetivos dotan de sentido a las acciones educativas y marcan las finalidades. Estos deben ser construidos entre niños, educadores y familias; así las expectativas se integran y, al ser construidas en conjunto, potencian el compromiso y el interés. Ya no existen currículos diseñados, todos se convierten en diseñadores activos del currículo; esto se ve reflejado en aspectos mencionados por los docentes como:

"...hay metas que tienen que alcanzar los niños" D1.

"...el niño tiene voz y voto en la construcción de las planeaciones de las clases que se van a dar posteriormente." D2.

"...yo sé específicamente ese desempeño de comprensión que yo voy a realizar desde el principio" D5.

Según Perkins (1992) la participación de educadores, familias y estudiantes en la dirección o gobernanza de las instituciones y del mismo currículo, fomenta el interés y las motivaciones, valorando el esfuerzo intelectual de todos en beneficio de la construcción de objetivos. En ese sentido, el currículo es dinámico, los contenidos emergen desde los objetivos y no al contrario y todo esto se hace desde los intereses, las características y la experiencia de las personas que están allí, lo que le otorga verdadero sentido.

El MEN (2017), describe la construcción de los objetivos curriculares así:

"Un currículo basado en la experiencia se construye sobre la premisa de sujetos activos que crean, imaginan, se emocionan, sienten y construyen conocimiento, características que no se restringen únicamente a los niños y las niñas, sino que abarcan a todos los actores involucrados en la educación inicial y preescolar.

Desde allí, se reconoce a las maestras como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas.

El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades”. (p. 28)

Todas las ideas expresadas sugieren que pensar en un listado de contenidos según una edad, momento o nivel específico, con aquellos temas que se supone debería conocer el niño, ya no es una opción; de ahí que se reconozca la categoría: De lo estructurado a lo flexible.

Es necesario tener en cuenta el planteamiento de Tonucci 1990 con respecto a esto:

“Los contenidos actuales serán útiles o, en el mejor de los casos, superados, pero los instrumentos adquiridos serán necesarios para construir nuevos conocimientos, nuevos contenidos” (p. 24).

De lo estructurado a lo flexible

Dando continuidad a lo anterior, se reconoce que muchas veces se ha buscado organizar el sistema escolar. Esto ha llevado a la asignación de grupos por edades; saberes fraccionados; planes de estudios interminables; estructuras y organizaciones físicas rígidas (salones que dividen, filas de puestos que no permiten la socialización, entre otros.). Y, como consecuencia de ello, una escuela quieta, que se detiene en el tiempo, que año a año se repite, como el docente que guarda un ejemplar de los cuadernos de sus estudiantes, para cada año volver a hacer la misma labor.

El cambio de esta concepción se demuestra a través de la apropiación de las educadoras quienes manifestaron ideas potentes sobre las características de los currículos que trabajan en sus instituciones:

“...no es un currículo tan estandarizado”. D1.

“...el niño aprende a su ritmo, construye su conocimiento por los medios que más se le facilitan.” D2.

“...han involucrado los intereses de los niños, los gustos.” D4.

“...se caracterizan por tener en cuenta los procesos de los niños, sus intereses y gustos.” D4.

“...se pueden hacer a través de los pilares del juego, la literatura, la exploración del medio, entonces permite que el niño sea más niño y se pueda desenvolver.” D10.

“...Y otro que también permite, es que no ve solamente los currículos y esas habilidades no se ven solamente como por materias, sino que se ve verdaderamente por capacidades, por todo lo que necesita la persona a nivel integral, entonces no se ve matemáticas, español, ciencias, sino que se ve la parte cognitiva, se ve la parte social, se ve la parte comunicativa, entonces no es como tan rígida, sino que puede ser flexible.” D10

Potenciar el trabajo por grupos e intereses de los niños; permitir entre ellos la zona de desarrollo próximo; articular proyectos con sentido, responsabilidad social e interdisciplinarios; planes de estudios que se construyen durante el año; estructuras y organización física que permita la movilidad, el cambio, las relaciones, que sirva en función de los niños y no ellos en función de esta y respeto por los ritmos e intereses, son algunas de las características de una educación en transformación que da respuesta a las necesidades que nos presenta el siglo XXI.

“En ese sentido, la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención” (MEN, 2014a, p.43).

La flexibilidad otorga la posibilidad de adaptarse a las necesidades de los niños, los educadores y las familias que protagonizan el momento en el que se sitúan, lo cual da valor a las acciones y permite la orientación desde interés y necesidades reales.

“Si el niño sabe, todos los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y son distintos sus recursos” (Tonnuci, 1990, p. 46)

Paradigma tradicional

Tres de las respuestas de las docentes mencionan el paradigma de la educación tradicional. Una manifestó inconformidad con la flexibilidad de las orientaciones curriculares:

“...no hay algo estandarizado, son demasiado amplios, entonces, realmente no te dan una pauta de qué se espera que logre un niño en determinado curso con determinada edad” D3.

Considerar la necesidad de tener un estándar ya va en contra de las orientaciones del MEN (2017) que, como se describió anteriormente, impulsa una comprensión de la educación de la primera infancia desde una mirada flexible que, entre otras cosas, considera la diversidad de talentos, de los tiempos de los desarrollos y de los intereses de los niños.

Por otro lado, se encuentra la posición con respecto al carácter de estructuración rígida y mecánica marcado por enfoques tradicionales, en los que se dio prioridad a habilidades de motricidad fina, la realización de planas y ejercicios repetitivos que incluyen un fuerte énfasis en habilidades manuales como el recortar, pegar y hacer trazos repetitivos sin ningún sentido para el niño. Una educadora planteó como un aspecto relevante para el desarrollo del currículo:

“... pues las habilidades de lectoescritura, en inglés, evidentemente. Y la adquisición de procesos de praxis manual, o sea que puedan desarrollar la escritura bien hecha, que puedan cortar bien, pues que puedan doblar, que puedan utilizar realmente sus manos en las actividades que se les requieren.” D8.

Esta afirmación no se acomoda con las orientaciones del MEN (2017) en el documento Orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente: “Los niños leen y escriben a su manera, recurren a los dibujos, garabateos y pseudolettras para representar simbólicamente a las personas, los objetos y los acontecimientos reales e imaginarios.” (p. 9)

Además, las investigaciones actuales proponen la necesidad de permitir que estos aprendizajes de los niños se desarrollen de manera natural. Aunque leer y escribir son procesos que se desarrollan usualmente durante la primera infancia, la manera para llegar a desarrollarlos es el juego y la exploración con las palabras, la literatura, los nombres y no enfocándonos en el desarrollo de la habilidad motriz como tal. Vito Perrone en Lettler to Teachers, citado por Perkins (1992) enuncia que “Interesa más aprender la mecánica de leer y escribir, que fomentar en los niños el amor por la lectura y la escritura” (p. 42)

Una gran transformación que se encuentra en la educación infantil es que ya no se centra en el hacer y el resultado del niño, sino en el pensar y el proceso que está desarrollando desde allí.

Ítem 9: ¿Qué recursos son los que utiliza con mayor frecuencia?

En la tabla 3.3 se presenta la sistematización de los datos de este Ítem, la descripción de las categorías se organiza desde la más a la menos mencionada por las educadoras entrevistadas.

Tabla 3.3
Recursos utilizados por las educadoras

Elementos cotidianos	“tasa de la cocina”D1, “arroz”D1, “espuma”D1, “espuma de afeitarse”D8, “alimentos”D1, “pintura”D1, “pelotas”D4, “juguetes”D6,D9,D11, “plastilina”D6, “fichas bibliográficas”D8, “vasos plásticos”D8 “juegos”D9,D11, “envases”D10, “tapas”D10, “plástico”D10, “loza”D11
Material didáctico	“bloques”D1, “kit de la cocina”D2, “flash cards”D7, “cubos de madera”D8, “cuentos”D3,D9
Tecnológico	“música”,D1 “canciones”D6, “rondas”D7, “internet”D3,D9, “imagenes”D6,D3, “videos”D7
Material del enfoque Pensamiento Visible	“Rutinas de Pensamiento”D2,D3,D5, “Llaves de Pensamiento”D2, “Hábitos de mente”D2
Recursos naturales	“espacios amplios”D1, “flores”D10, “animales”D10, “pasta”D10, “piedras”D10, “arena”D10, “agua”D10,D11
Otros	“salidas pedagógicas”D3, “libros” D6, “carpeta valores” D7, “guías y cuadernos”D9

Fuente: Elaboración propia.

Elementos cotidianos

Ya se ha abordado la importancia de la relación entre lo que los niños hacen en las instituciones educativas y sus vidas cotidianas. Los educadores pusieron como principal categoría aquellos materiales concretos, de fácil alcance, que despierten los sentidos y que generen experiencias enriquecedoras para ellos, Tonnuci (1990) los describe como materiales cercanos y los caracteriza diciendo “Es cercano todo aquello y sólo aquello que se puede tocar, cuyo conocimiento real es posible, directo, crítico.” (p.49)

“...todo el material concreto que se le pueda facilitar a ellos va a generar muchísimas experiencias.” D4

“Nosotros trabajamos sobre todo material manipulativo...entonces utilizamos no sé, fichas bibliográficas en donde colocamos letras u oraciones para que los niños las organicen, trabajamos también, vasos plásticos, lo mismo, para que los niños lo puedan organizar; utilizamos espuma de afeitarse, para que los niños también puedan escribir...” D8

“Me parece importante usar los juegos o los juguetes que ellos tienen puede que en su espacio o en su tiempo libre de juego los utilicen como un juguete normal, pero ya en el aula pueden volverse una estrategia fundamental para el desarrollo de las actividades y eso los incentiva o los motiva a querer participar de la actividad.” D9

Segatti, Brown-DuPaul y Keyes (s,f) mencionan la importancia de promover la solución de problemas en niños pequeños. Así proponen una lista de materiales cotidianos y plantean ejemplos que pueden utilizar los educadores para promover este tipo de experiencias en educación infantil, sus fundamentos se centran en que:

“Con frecuencia los docentes no tienen en cuenta la curiosidad de los niños y su habilidad para utilizar juguetes y materiales del aula en formas inesperadas. Un niño fácilmente puede convertir una taza en un martillo o una

canasta en un sombrero. Otro pequeño puede pararse sobre un camión al tratar de alcanzar un juguete o acercarse a un asiento para encaramarse en una biblioteca. La mayoría de los docentes reconocen que las innovaciones de los niños son señales de que están utilizando sus habilidades de pensamiento para resolver problemas". (p.1)

La Tabla 3.4 expone los materiales sugeridos por los autores, haciendo énfasis en que es solo una provocación para el sin fin de posibilidades que cada maestro en su contexto puede hallar.

Tabla 3.4
Materiales primarios y complementarios.

Materiales primarios	Materiales complementarios
Tubos plásticos transparentes	Pelotas, carros/camiones de juguete, bufandas, campanas grandes
Latas de papas fritas	Bufandas (para meter y sacar), bolas de cristal grandes (para sacudir)
Frascos/tarros de plástico transparentes	Pompones, tapas de botella, campanas grandes, cintas, pelotas pequeñas
Bandeja giratoria	Platos de papel y marcadores (para crear un dibujo giratorio), formas brillantes (para pegar), objetos de tres dimensiones (para pegar con velcro)
Botellas de gaseosa pequeñas y transparentes (llenadas hasta la mitad de agua y bien cerradas)	Colorantes de alimentos, aceite de cocina, detergente líquido para platos, escarcha, pedazos de crayola, peces de plásticos, cinta/lana, lentejuelas (para agregarle al agua antes de cerrar las botellas)
Tubos delgados de plástico	Anillos y palos de las cortinas de baño, servilletas, objeto de plástico redondo que los niños muerden cuando les están saliendo los dientes, objetos redondos que sirven para sellar tarros
Jabón para hacer burbujas	Canastas, matamoscas de plástico
Pinzas y cucharas para servir el helado	Pelotas, pompones grandes y anillos de plástico
Objetos inclinados o rampas	Pelotas de diferentes tamaños, carros, rodillos de panadería y cilindros
Bloques de cartón grandes	Campanas grandes (para meter dentro), velcro (para pegar otros bloques a los lados o por encima de los bloques de cartón)
Latas para hornear galletas	Numerosos objetos para dejar caer (tales como cucharas de metal, plumas, bloques)
Imanes grandes	Tapas de metal y anillos plásticos grandes
Despertador	Una manta o canasta (para esconder el reloj)

Fuente: Segatti, Brown-DuPaul y Keyes (s,f),

La educación infantil, con las aportaciones de María Montessori, ha tenido grandes transformaciones y, dentro de ellas, se evidenció el diseño de materiales de uso didáctico para los niños. Así, podemos ver que, si bien hay elementos que se requieren del tamaño del niño, (como las mesas y sillas, por ejemplo), hay otros que no necesariamente deben ser diseñados; son contextos cotidianos con posibilidades de aprendizaje espontáneas y reales para el proceso.

Material didáctico

De acuerdo con la información obtenida, la segunda categoría más frecuente se denominó materiales didácticos (ver Tabla 3.3), haciendo énfasis en los posibles usos que les daban:

“Uso mucho el kit de la cocina, para fortalecer colores, figuras geométricas... a ellos se les puede dar cualquier cosa, pero, no es jugar por jugar, entonces vamos a jugar a la comida, “yo quiero un plato morado” ¿estás segura que ese es el morado?” D2.

“Trabajo mucho con flash cards, entonces estos son imágenes grandes, de colores, llamativos.” D7.

“Utilizamos cubos de madera, para organizar sonidos, organizar letras, organizar palabras.” D8.

Es importante ver que los materiales no son la innovación, los educadores siempre puntualizan una relación entre el qué y el para qué del uso del material, según Perkins (1992)

“Una innovación en gran escala debe incluir materiales didácticos que proporcionen un apoyo sustancial. En muchos sectores los libros de textos, fascículos, láminas y otros elementos de la parafernalia pedagógica tienen hoy mala prensa. Y con razón, pues a menudo transmiten un contenido distorsionado, simplista y, por añadidura, aburrido. La experiencia dice que los materiales no solucionan nada”. (p. 206)

A lo largo de la historia, docentes e investigadores han construido un cúmulo de materiales con fines didácticos, entre ellos se destaca el protagonismo de María Montessori (1870-1952), cuyos materiales han permeado los jardines infantiles alrededor del mundo. Sin embargo, hoy en día la utilidad ha sido cuestionada:

“Se agrupan los materiales por su objetivo: para la vida práctica, para la educación de los sentidos, para el aprendizaje del lenguaje oral, de lectura, escritura y cálculo. Su material, instructivo, muy estructurado, fácilmente manipulable, permite el autocontrol del error, pero enseña a hacer cosas útiles a través de actividades inútiles sin sentido en la vida e intereses vitales de los niños. ¿Para qué aprender a atar cordones en un bastidor si todos llevamos botas y zapatos? Mejor y más gozoso darse apoyo mutuo unos a otros aprendiendo, con autonomía, a cooperar”. (Vallejo, 200, p. 201)

Se destaca que las educadoras entrevistadas no se refirieron a libros pre diseñados, cuadernos o guías; materiales utilizados fuertemente en el paradigma tradicional. Todo lo expresado permiten la exploración, la experiencia, la sensibilidad y que, al ser utilizados como provocación para el pensamiento y la creatividad, logran potenciar las capacidades de los niños.

Tecnología

Internet, vídeos educativos y reproducción de canciones o rondas son materiales que sugieren los docentes como parte del apoyo para realizar su labor. Una relacionaba el uso del material como parte de las herramientas que posibilitan al niño aprender a investigar fuera del aula.

“...acceso a internet” D3

“...videos también para niños, y lo que ya son digamos como tal las rondas” D7

“...me parece importante que los niños investiguen, entonces es dejarles como ese beneficio de la duda y que ellos sean capaces de investigar en otro contexto fuera del jardín, usando diferentes fuentes ya sea los libros, los cuentos, el internet, sus familias y demás” D9

Hoy en día se reconoce la importancia de uso de las tecnologías en los escenarios educativos; sin embargo, también es cuestionada la edad a la que deben exponerse los niños a éstas. Bilbao (2016), neuropsicólogo y psicoterapeuta, asegura que los niños deben pasar los seis primeros años de su vida sin tecnología y que primero debe desarrollar la capacidad de utilizar su cerebro para imaginar y crear. Añade que el uso constante genera menos oportunidad de autocontrol y que, si los estímulos son muy intensos, pueden perder el interés por cosas que son más lentas, como la educadora, un cuento, un material concreto o jugar con los compañeros de clase.

A pesar de que las educadoras no manifestaron una intensidad alta en el uso de este tipo de recursos es importante generar conciencia sobre la importancia del objetivo con el que se utilicen cada uno de ellos, así como los tiempos y la construcción de una cultura de buen uso con los niños desde edades tempranas.

Estrategias relacionadas con el enfoque Pensamiento Visible

Algunas educadoras mencionaron recursos, no precisamente físicos, que tienen conexión con el enfoque de Pensamiento Visible, entre ellos las Rutinas de Pensamiento ya descritas en el Capítulo 1 de esta investigación.

“Utilizo mucho las Rutinas de Pensamiento” D2

“Rutinas de Pensamiento si es que es una nota, entonces solo necesito imágenes, que las puedo encontrar en internet facilísimo.” D3

“Muchas Rutinas de Pensamiento. Ahorita yo estoy utilizando “Whole Brain Teaching” que son como enseñanza con todo el cerebro, entonces son como códigos y cosas de ese estilo que hacen que la atención esté todo el tiempo ahí, me ha funcionado.” D5

Las educadoras que mencionaban este recurso, lo hacían con entusiasmo y aclarando que el único requisito para desarrollarlas es conocerlas. Salmón (2010), en una de sus publicaciones concluye que:

“Las rutinas de pensamiento son fáciles de enseñar y apropiadas para el desarrollo; no solo se basan en el conocimiento previo de los niños, sino que también amplían su pensamiento. La flexibilidad de las rutinas permite a los maestros adaptarlas para usarlas con niños pequeños. Puede ser desafiante involucrar a los niños pequeños en la reflexión sobre el pensamiento. Las rutinas de pensamiento privilegian a los maestros con ideas que pueden usar en la evaluación y para la planificación del currículo”. (p. 22)

Así mismo, una de las educadoras mencionó como recurso Las llaves de Pensamiento,

“... uso mucho las Llaves del Pensamiento, las utilizo todo el día.” D2

La propuesta de Fernández-Edu1st (2009) presenta nueve llaves: Conexión, Forma, Responsabilidad, Función, Reflexión, Cambio, Punto de vista, Emoción y Causa y efecto. Las llaves son figuras impresas, relacionadas con un color y nombre específico asignado, en la parte trasera cada llave lleva la descripción de su uso para el conocimiento del docente y los niños.

Por otro lado, se encuentra Ryan (2013) que menciona las lecturas de *The Thinker’s Toolbox*, Thornburg and Thornburg (1989) y *Adventures in Thinking* Joan Dalton (1986), para la creación de un total de veinte llaves.

Al indagar sobre la información otorgada por las educadoras, encontramos que el uso del recurso estaba en la línea de Edu1st y que las utilizaba como estrategia para apoyar al niño en la expresión de sus emociones, sentimientos e ideas.

Para finalizar este apartado, encontramos la referencia de una de las educadoras con respecto al uso de los Hábitos de mente:

“Hábitos de mente... aquí una foto de niños del jardín y por detrás te dicen, entonces por ejemplo está escanear y por detrás: mirar a profundidad la la la, y en la foto sale un niño con una lupa así gigante, como para que ellos también entiendan qué es lo que dice ahí, ellos lo van reconociendo por las imágenes.” D2

También llamadas Disposiciones de pensamiento, en sus orígenes propuestos por Tishman, Perkins y Jay (1994), descritas así:

“Las predisposiciones al pensamiento son las tendencias duraderas hacia patrones de conducta de pensamiento distintivas. Así como podemos hablar de la tendencia de una persona a ser amistosa o trabajadora, también

podemos hablar de la tendencia a ser curioso, sistemático o persistente en el pensamiento. Los buenos pensadores tienen predisposiciones a explorar, cuestionar, investigar nuevos territorios, buscar la claridad, pensar crítica y cuidadosamente, considerar diferentes perspectivas, organizar su pensamiento”. (p. 60)

Llevar a la práctica estas ideas al trabajo con niños de 0-5 años, es la base para comprender las potencialidades con las que nacen y encontrar la manera de ayudarles a poder comunicar lo que sucede en su pensamiento. Así mismo es una oportunidad para que los educadores diseñen sus planeaciones y sean conscientes de la importancia de interacciones ricas en lenguaje, pensamiento y contenido para los niños.

Recursos naturales

Vallejo (2009) habla de juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia y, en una de las categorías “el material de desecho”, justifica los beneficios y posibilidades del uso de este tipo de recursos:

“Cuando el material es menos estructurado también es menos previsible y multifuncional favoreciendo la creatividad. Permite que el maestro/a formule preguntas, plantee problemas y colabore en el desarrollo del espíritu científico. Dudar. Hacer hipótesis. Anticipar. Planear para tratar de comprobar o demostrar algo. Revisar. Sacar conclusiones. Inferir. Hacer, saber hacer, saber comunicar lo que sabemos hacer.

Con los más pequeños: el agua y la tierra. El agua, fuente de placer, y cacharrería suficiente para trasvasar, observar cómo se escapa, cambia de forma o de color, transforma otros materiales (engorda la miga de pan y los macarrones, desgasta el jabón, hace desaparecer el azúcar, oscurece la tierra). Embadurnarse en un charco, seguir al palo-barco por el regato, bañar a los muñecos, colgar a secar sus vestiditos. Hacer comidas, disoluciones, mezclas, solutos, química de la vida cotidiana. Todo ello da origen a juego e investigación y a un conocimiento del mundo físico, social y de uno mismo que nunca proporcionará una ficha.

La tierra que se toma en la mano y se deja caer sobre el cuerpo o sobre el suelo, como el reloj de arena, fascina y produce un estado estético de anonadamiento ante el hecho del continuo y el discontinuo, el transcurso, la trayectoria, la duración, el descubrimiento de eso tan complejo llamado tiempo. La contemplación, el ensimismamiento del que sabe lo que sabe y sabe lo inefable. Nacimiento del sentimiento estético.

Espacio, velocidad, tiempo, aceleración, rozamiento. El recorrido de la bola que baja por la rampa, insistente, siempre de arriba abajo, cae. La gravedad. Las piedras hablan de la distancia, la puntería, de nuestro propio control de distancias y de buena coordinación óculo-manual. La curiosidad, fuente de conocimiento científico. Ese cubo lleno de agua que, al extremo del brazo, girando como un molinillo, no se derrama. Inventar la palanca con nuestros dedos, catapulta, lanzando un lapicero. Ayudar a nuestra energía muscular con una manta para deslizar a los amigos sentados encima por el aula, venciendo el rozamiento. Acciones y objetos que despiertan la inventiva biológica y nos hace inventores, ingenieros llenos de ingenio”. (p. 203)

Así, todas las posibilidades de aprendizaje que se puedan imaginar para los niños, desde las más superficiales como los colores, las formas, los tamaños, los números, las texturas; hasta aquellos conceptos complejos de la física, la química y la filosofía, reunidas en aquellos materiales que nos ofrece la naturaleza y que el autor llama irónicamente “el material de desecho”. Hoy recobran importancia y se reconocen como aquellas posibilidades que potenciarán en el niño interés, curiosidad y desarrollo natural y de habilidades para el siglo XXI como la creatividad y la innovación, entre muchas más. Una de las educadoras comentaba:

“... yo utilizo cada cosa que puedo ver o que los niños me puedan intrigar, por así decirlo, entonces, las flores, los animales, el pasto, las piedras, la arena, me gusta mucho trabajar con material que se pueda reciclar y que se pueda reutilizar, entonces lo que tenga que ver con envases, tapas, plástico, ese es mi material como tal.” D10.

Parece que hay una fuerte inclinación de los educadores que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible por el uso de materiales “poco estructurados”, uso de recursos reciclados y elementos que se encuentran fácilmente en la cotidianidad. Este hecho favorecería el pensar que el desarrollo del enfoque puede darse en diversos contextos independientemente del estrato socioeconómico o los recursos físicos con los que se pueda contar y se conecta con la propuesta de Reggio Emilia en la que se trabaja también con materiales reciclados, que son diseñados por los mismos docentes, los niños y sus familias.

Otros

En esta opción, las educadoras entrevistadas mencionaron la realización de

“Salidas pedagógicas, creo que es importante.” D3.

También aludieron a crear recursos que permitieran el trabajo integrado con las familias,

“Hay un recurso muy bonito que es también el trabajo en los valores y se envía todos los fines de semana, es una carpeta que se llama así, escuela para padres y se trabaja un valor.” D7.

Y el uso de materiales convencionales en contextos de educación formal, más relacionados con el modelo de preparación para la escolaridad del paradigma tradicional

“...usar guías o cuadernos.” D9.

Las guías prediseñadas, los libros de texto que le dicen al docente qué hacer y el cuaderno como la herramienta para consignar el conocimiento, han quedado fuera de las tendencias en materiales para el trabajo en educación infantil.

Se da la bienvenida a las tapas, los tarros, los tubos, los pitillos, las cajas de cartón, las piedras, el agua, la tierra, los elementos reciclados, las paredes, el barro y las plantas; es bienvenido todo aquello que está al alcance de todos y que se puede utilizar para que los niños reconozcan, cuiden y aprovechen los recursos existentes para diseñar por sí mismos sus mejores materiales y potenciar su creatividad; sus docentes también lo hacen.

No se piensa solo en el aula como el lugar en el que sucede el aprendizaje; se promueve explorar todos los espacios que permita la institución, así como el barrio y la ciudad (bibliotecas, museos, entre otros). Ya lo mencionó Tonnuci (1996) en *La ciudad de los niños*, se aprende en el parque, en la panadería del barrio, en la biblioteca, en la alcaldía, en las tiendas.

Ítem 10: ¿Qué evalúa del aprendizaje de los niños?

Hemos distinguido, como en otros ítems, varias categorías.

Proceso de observación y escucha

Esta categoría se refiere a las principales herramientas para valorar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Esta situación se ve avalada por los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2010), a través del cual se expresa:

...la observación se constituye en el principal mecanismo que tiene la maestra o maestro para hacer el seguimiento al desarrollo de manera permanente, observación que como ya se ha mencionado, está basada en

las actividades naturales que se dan en la rutina del jardín o colegio, pues es en estas actividades en las cuales el maestro o maestra podrá identificar el comportamiento del niño y la niña. (p. 182)

Las educadoras describieron la evaluación como un proceso permanente que permite conocer a los niños para orientar su práctica en pro de las necesidades y potencialidades de los mismos.

“Digamos que la evaluación que uno como docente hace, es constante. Y en esa evaluación constante uno aprende a conocer a sus niños en el transcurso del tiempo y desde que uno inicia el año con ellos y va teniendo una interacción con ellos se va dando cuenta qué habilidades y qué cosas por mejorar se necesita y con base a eso un o también puede evaluar tanto las prácticas docentes como las cosas que necesita potenciar en sus niños. Entonces yo creo que lo principal, lo que había dicho antes es la observación y la escucha, y quizá el cambio de conductas que hay frente a determinados contenidos, es más eso.” D9.

Un aspecto importante que contemplaba una de las educadoras entrevistadas era la evaluación como un proceso de reflexión personal de la práctica docente, es decir que no se veía solo del niño, también se reconoce como necesidad propia. Este proceso de reflexión está contemplado en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Pre escolar (2017)

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron. (p. 138)

Como herramientas para el registro cualitativo de las valoraciones sobre el proceso de cada niño se utilizaban: observadores, informes descriptivos, agendas, fotografías, reportes verbales a las familias y herramientas desde la web, entre otros; Una de las educadoras mencionaba:

“Y la evaluación, lo que hago yo es que igual, observo, y si hay digamos cierta dificultad lo que hago es hacer es una comunicación tanto para el jardín como para los padres de familia para que haya un apoyo. Esa observación se hace... se está realizando todos los días, ya que se debe llevar a cabo una... un planeador, un observador por medio de la página web y ahí se tiene que describir todo lo que el niño hace en la semana” D7

No hay tiempos definidos, las educadoras consideraban que la evaluación es un proceso permanente e integral y, aunque los registros oficiales tienen cierta periodicidad (diario, semanal, mensual, bimestral) ellas reconocían que era una práctica diaria:

“Pues evalúa como, el niño como ser integral, cada cuánto lo hago, lo hago todo el tiempo, cada vez que yo estoy observando, cuando están jugando. No tiene que ser solamente la evaluación a nivel de materias por así decirlo, sino en el momento del juego libre, en el momento de la comida, en el momento en el que están interactuando con los compañeros... Cómo lo documento, entonces eso lo documento a través de fotos, en el diario, digamos que nosotros tenemos una agenda, en la que estamos anotando como qué habilidades tiene cada niño, qué puede experimentar cada niño, qué sentimientos, qué emociones le produce, y también cuando hacemos rutinas de pensamiento, puedo evaluar, digamos qué es lo que están pensando, qué ideas tiene cada niño.” D10.

De acuerdo con las anteriores acotaciones, se puede ver que la concepción de evaluación y el cómo se lleva a la práctica durante la primera infancia, está conectado con las corrientes constructivistas actuales y dota de sentido todos aquellos fundamentos que caracterizan el enfoque utilizado en las instituciones.

Pruebas

Dos de las respuestas obtenidas consideraban la evaluación como un momento definido en el que se determina si el niño tiene ciertos conocimientos adquiridos o no,

“Se evalúa que adquieran la habilidad de lectura, escritura y lógico-matemática. Eso es lo que se evalúa. Es decir, en la parte matemática que sumen, que resten, que puedan resolver problemas de adición y de resta, que puedan contar en secuencias, que puedan contar de adelante hacia atrás y de atrás hacia adelante. ¿Cómo se evalúa? Pues, a través de los ejercicios de clase. Nosotros realmente hacemos como un trabajo, o sea miramos el proceso durante la marcha como con ejercicios prácticos, en grupo, individuales y la evaluación al final, final, si es tipo papel. O sea, lo tienen que hacer solitos, durante un tiempo establecido, con un papel, donde tienen que utilizar el lápiz, donde tienen que leer solitos. La evaluación del papel, se hace seis veces”. D8.

Esta práctica ha caracterizado la educación infantil tradicional, que se enfoca en preparar a los niños para la escolaridad, haciendo énfasis en el desarrollo de la motricidad fina, la capacidad de escribir y de realizar operaciones matemáticas:

“porque en mi jardín si se hacen las evaluaciones antes de que los niños se vayan a los colegios grandes y les aplican una evaluación que es como recopilando todo lo que se ha visto, entonces sí corta, si recorta, si moldea, si se sabe las vocales, pero entonces eso ya se ha evaluado durante todo el proceso, es como el requisito.” D11.

Así “El sistema educativo se distorsiona al preocuparse más por preparar a los estudiantes para rendir exámenes que por formar aprendices exitosos” (Gallagher, 2010) y esta práctica aún no logra modificarse. Por ello, el Lineamiento Pedagógico y Curricular (2013) aclara:

“La oportunidad de observar a los niños y niñas en situaciones cotidianas permite a la maestra o maestro poner en evidencia el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, desde sus capacidades, su propia integralidad y sin necesidad de recurrir a situaciones instrumentalizadas y poco naturales, ya que es a partir de las experiencias que hacen parte de la rutina diaria del jardín o colegio, que es posible observar y conocer su proceso de desarrollo, manteniendo el maestro o maestra una actitud permanente de escucha, observación y empatía, que le permita advertir los avances y retrocesos propios de cualquier proceso de desarrollo. Un ejemplo de esto es la observación en un momento de juego libre o en los rincones o los proyectos de aula, en los cuales se manifiesta el desarrollo de las diferentes dimensiones: personal social, comunicativa, cognitiva, corporal y artística”. (p. 181)

Sin embargo, las prácticas tradicionales y las exigencias de los colegios traen consigo una carga para las instituciones de educación infantil, lo que favorece una gran brecha educativa. Un motivo podría ser el hecho de que la mayoría de colegios en Bogotá tiene una gran historia y años de antigüedad, mientras que los jardines infantiles llevan pocas décadas. En este sentido, se puede pensar en que las diferencias están permeadas por distintas historias y, por lo tanto, metodologías. Es un supuesto que se tendría que entrar a estudiar y no se pretende en ningún momento generalizar.

Lo anterior plantea un reto para los educadores de primera infancia y es llegar a concientizar a las familias acerca de la importancia y el sentido de los procesos de valoración y evaluación. De esta manera, serían las mismas familias quienes comiencen a sentar precedentes en las instituciones. Aunque el MEN da unas orientaciones, es en la cultura diaria en la que las instituciones privadas se mueven, muchas veces para atender los intereses de sus clientes (las familias); en el ámbito público ese no es el caso, pues se respeta la admisión de todos los niños sin necesidad de pasar o no un examen de ingreso, aunque las condiciones de calidad de estas instituciones son otro aspecto para estudiar.

Morales y Restrepo (2015), desde el enfoque de Pensamiento Visible plantean:

“la posibilidad, si la evaluación está bien planteada, de que los estudiantes hagan visible su pensamiento y así mismo puedan comprender mejor esos nuevos aprendizajes y asociarlos con conocimientos previos”

Para ello se requiere que la evaluación no cumpla un papel sancionador o de evidencia de resultados de un proceso, sino que permita visibilizar el proceso de aprendizaje, tal como lo describen Ritchhard, Church y Morrison (2011):

“Algunos investigadores han hecho la distinción entre un aprendizaje profundo y un aprendizaje superficial. El aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos”. (p. 41)

Siendo así, hacer el pensamiento visible, a través de las Rutinas de Pensamiento -que son la estrategia más mencionada por las educadoras-, permite que los estudiantes expresen sus ideas, conocimientos y sentimientos, al mismo tiempo que los conectan con nueva información y con las ideas de sus compañeros, familiares y docentes.

3.2.4 Categoría 4: Pensamiento Visible

Los cuatro ítems que conforman esta categoría fueron pensados para encontrar las reflexiones y valoraciones de la propuesta Pensamiento Visible. Hay que tener presente que nuestras entrevistadas han trabajado bajo este paradigma y, por lo tanto, sus respuestas suponen una integración de su formación y su práctica.

Ítem 11: ¿Qué es Pensamiento Visible?

La definición más apropiada de Pensamiento Visible es la que lo ve como una estrategia de comunicación, una manera de hacer tangibles para sí mismo y para los demás lo que está sucediendo en la mente. Se evidencia una apropiación del concepto por las educadoras participantes; sus respuestas son cercanas a la construcción teórica mencionada en el Capítulo 1 y las aportaciones de los expertos en la entrevista semiestructurada.

Nuestras acotaciones se encuentran entre el qué, el para qué y el cómo, así mismo se determina el rol de estudiante y del docente.

¿Qué es?

En las definiciones de las educadoras entrevistadas se explicaba el Pensamiento Visible como una herramienta de comunicación: de ideas, conceptos y construcción de conocimientos, como una oportunidad para expresar lo que sucede al interior de la mente de una persona:

“... es que tú puedas entender qué está pensando el otro y sea visible para ti, lo puedas mirar, esté claro para ti”. D6.

“...una herramienta fundamental que permite que el niño cuestione, reflexione, interactúe y dé a conocer verbalmente o de manera escrita, aquello que piensa... además de eso, permite escuchar otros puntos de vista, realizar cuestionamientos y posteriormente documentar.” D9.

“...es aquella herramienta, estructura o hábito que yo utilizo para que los niños... para ver qué ideas tienen en su cabecita... para ver qué conocimiento tienen previo, qué ha cambiado en su pensamiento, qué nuevos conocimientos tienen.” D10.

El hecho de que las educadoras tuvieran claras las características del enfoque permite que le encuentren el sentido en las dinámicas diarias con los niños, con ellas y con la comunidad.

Para el docente el hecho de ser consciente todo el tiempo de la importancia de hacer visible el pensamiento de un niño, no solo muestra el conocimiento acerca de la complejidad de lo que sucede en el cerebro, sino que, al mismo tiempo, trae como consecuencia el desarrollo de comportamientos que hacen una escuela inteligente y constructiva en la que la observación, la escucha y el respeto por las ideas de los demás son fundamentales. El enfoque genera a la vez la posibilidad de hacer saber que todos son protagonistas y que lo que sucede al interior del pensamiento de cada uno es tan importante que merece ser expresado y visible para los demás.

Ritchhard, Church y Morrison (2011) mencionan que hacer visible el pensamiento precisa poner en marcha las estrategias y procesos de pensamiento específico que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda.

Pensamiento Visible es entonces un enfoque, un gran marco que lleva a que los protagonistas de los procesos de aprendizaje promuevan las posibilidades de participación, de creación de comunidades que se descubren entre sí, que buscan comprender cómo las ideas y el conocimiento se nutren y transforman al ponerlas en consideración con otros. Es una manera de crecer como aprendices no solo en los contextos escolares sino en la vida cotidiana. Es aprender a conocerse internamente para poder expresar y relacionarse con el mundo y con los demás. Sin lugar a duda es un gran referente que inspira a la transformación educativa.

¿Cómo se hace?

Se encuentra una relación directa entre el cómo y la propuesta de documentación de Reggio Emilia. Hoyuelos (2004)

“Hacemos visible el pensamiento de los estudiantes a través de preguntar, escuchar y documentar para construir y extender su pensamiento, y así alcanzar comprensiones más profundas y ricas.” (p. 81).

El cuestionar como parte de las acciones cotidianas que propone el enfoque, Ritchhard, Church y Morrison (2011) sostienen que:

“Al usar preguntas que facilitan, la meta del docente es tratar de entender el pensamiento de los estudiantes, entrar en su cabeza y hacer visible su pensamiento. Una vez más, es cambiar el paradigma de la enseñanza: pasar de la transmisión de lo que está en la cabeza del docente a la cabeza del estudiante, a recoger lo que está en la cabeza del estudiante, a recoger lo que está en la cabeza del estudiante y llevarlo a la cabeza del docente, para así poder ofrecer una enseñanza receptiva que haga avanzar el aprendizaje de sus estudiantes”. (p. 75).

Preguntas como: ¿Qué te hace decir eso? ¿Y qué con eso? ¿Para qué? Entre otras que parecen sencillas, promueven movimientos en el pensamiento que hacen que los niños y educadores cada vez logren comprender y sustentar sus ideas en mayor profundidad. Así, se logra

“...de cierta manera entender qué está pasando en medio de su mente por medio de preguntas pues ellos van respondiendo y uno va conociendo qué hay en ellos.” D4.

La escucha, proceso activo y herramienta principal para poder comprender y valorar los procesos que están viviendo los estudiantes, requiere el desarrollo de toda una cultura institucional.

“En los preescolares de Reggio Emilia, en Italia, los docentes están comprometidos con la idea de la pedagogía de la escucha. Carla Rinaldi, la directora de los preescolares y consultora ejecutiva para los niños de Reggio, sostiene que la escucha debe ser la base de la relación de aprendizaje que los docentes buscan tener con sus estudiantes”. (p.78).

Y en cuanto a la documentación como tal, desde el enfoque se plantea:

“La importancia de registrar la investigación de la clase en un portafolio, tomar fotografías de los estudiantes trabajando, grabar las discusiones de clase, tomar notas de las ideas y contribuciones de los estudiantes, recoger sus escritos y dibujos, entre otros”. (p. 79).

Todo lo anterior, en la mayor parte de los casos, elaborado a través de Rutinas de Pensamiento que permiten expresar y materializar los procesos cognitivos.

¿Para qué sirve?

De acuerdo con lo encontrado, se puede ver cómo el enfoque permanentemente promueve la meta cognición “en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar” (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009). (p. 47). Las educadoras entrevistadas manifestaban algunas ideas al respecto:

“permite que los niños vayan más allá de los conceptos que se dan en una clase.” D3

Al final, el para qué del enfoque, la razón de su importancia, se concluye en

“... las metas que tenemos como docentes: modelar el compromiso intelectual, apoyar a los estudiantes en la construcción de la comprensión y ayudar a los estudiantes a aclarar su propio pensamiento.” (p. 70),

Añadiendo a eso, la posibilidad y la necesidad –sobre todo en estos tiempos- de incluir el reconocimiento y la expresión de las emociones como parte fundamental del ser humanos y aprendices en todo contexto.

Rol del estudiante

Se puede identificar el cambio que se da desde el enfoque al considerar el papel activo de los niños, la importancia de los sucesos que ocurren en su mente y de compartirlos con los demás para reflexionar, cuestionar y documentar cómo se van transformando.

“...cuando ponemos al estudiante en el centro del proceso educativo, nuestro enfoque como docentes cambia radicalmente y nos da el potencial de definir la enseñanza de una manera totalmente diferente.” Ritchhard, Church y Morrison (2014, p. 62).

Al utilizar el enfoque, los niños pueden desarrollar seguridad y autoestima, teniendo en cuenta que lleva consigo la interiorización de que el conocimiento se transforma, el error pasa a ser una oportunidad, lo que hace que se pierda el miedo a equivocarse y decir o escribir algo que pueda no ser cierto.

También permite autoconocimiento y lleva a que los niños desarrollen procesos espontáneos como la comunicación y procesos más complejos como la creatividad, la innovación, la organización de la información y la explicación de la misma para los demás.

Uno de los aspectos más interesantes es que reconoce que todos los estudiantes participan activamente, aun cuando “solo” están escuchando, pues se comprende que la riqueza del ambiente que se propone es una provocación para el desarrollo del pensamiento, aunque no todos los niños lo puedan expresar verbalmente. A través del desarrollo del enfoque se pueden reconocer las posibilidades y la diversidad. A propósito de esto, Malaguzzi (1995) nos inspira con su poema *Los cien lenguajes del niño*:

“El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar de jugar y de hablar, cien siempre cien maneras de escuchar de sorprenderse de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir cien mundos que inventar, cien mundos que soñar. El niño tiene cien lenguas (y además de cien, cien cien) pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen: de pensar sin manos, de actuar sin cabeza, de escuchar y no hablar, de entender sin alegría, de amar y sorprenderse sólo en Pascua y en Navidad. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que el juego y el trabajo, la realidad y la fantasía, la ciencia y la imaginación, el cielo y la tierra, la razón y el sueño, son cosas que no van juntas. Y le dicen: que el cien no existe. El niño dice: «en cambio el cien existe»”.

Rol del docente

El rol del docente no es de transmisor, no tiene el conocimiento ni la verdad. Descubre el potencial de las ideas de sus estudiantes y acompaña en el camino modelando las habilidades metacognitivas.

“... si vamos a hacer el pensamiento visible en nuestras aulas, el primer paso debemos darlo nosotros como maestros, habiendo visibles las diferentes formas, dimensiones y procesos de pensamiento para nosotros mismos.” Ritchhard, Church y Morrison (2014, 38).

Mostrándonos como aprendices, apasionados por el conocimiento, con ganas de investigar, de descubrir, de crear. Tonucci (1990) asegura:

“El profesor deja de garantizar la verdad y pasa a garantizar el método. Ya no es, o mejor, ya no finge ser el que lo sabe todo y que a todo parece capaz de dar respuesta; es evidente que no puede conocer lo que saben sus alumnos, ni la forma en que ellos lo conocen, pero sabe cómo se trabaja sobre los conocimientos, cómo se procede, cómo se discute. Ha dejado de ser un improvisador, un “artista”, ahora es un profesional”. (p. 54.)

Además de modelar comportamientos, el docente requiere desarrollar un alto grado de capacidad de atención y sensibilidad por reconocer y comprender lo que ocurre a su alrededor, una habilidad que le permita interesarse y descubrir lo que está sucediendo en la cabeza de ellos

“cuando comprendemos qué están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión. De esta manera, hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo de una enseñanza efectiva.” (p. 64)

Y no solo de la enseñanza, más bien de aprendizaje para la vida.

Ítem 12: ¿Cómo se trabaja en educación infantil?

En este ítem se consideró importante compartir algunos ejemplos desde la práctica cotidiana y los recuerdos que evocaban las educadoras, que permiten evidenciar cómo es que a través del enfoque se vive la transformación en detalle. Los aspectos que ellas consideran relevantes eran el desarrollo de un lenguaje, involucrar la comunidad y valorar las capacidades del niño.

Desarrollando un lenguaje

El desarrollo de un lenguaje que no parte del hecho técnico del hablar y desarrollar habilidades gramaticales para la comunicación, el lenguaje expresado como la posibilidad de contar a otros, relacionar y conectar información nueva con conocimientos previos y ponerlas sobre la mesa

para reflexionar, pensar, construir y reconstruir con los demás cuántas veces sea necesario, todo con el objetivo de llegar a procesos más profundos de pensamiento y comprensión. Un ejemplo:

“... digamos esta semana estábamos hablando del aire, entonces estábamos mostrando una imagen de un remolino, ellos no sabían que no era un remolino, pero igual lo asociaron a una tormenta” D1.

La docente daba validez al lenguaje que utilizaba el niño. Aunque no expresaba concretamente aquello que estaba viendo, a través de su lenguaje, puede expresar un conocimiento previo, una conexión con algo que en el pasado ya le ha significado un concepto o una experiencia.

Involucrando la comunidad

El enfoque de Pensamiento Visible y la Escuela Inteligente que plantea Perkins desde 1992, proponen una escuela viva, que involucra de manera activa todos los miembros de la comunidad y que habla por sí sola a través de sus paredes.

“...en mi salón yo trato de que el que entra, el que esté ahí sienta que pueda entender, qué estamos aprendiendo, que pueda ver qué estamos... cómo hemos... pero no solo qué estamos aprendiendo en ese momento sino como nuestro desarrollo del pensamiento se ha ido desarrollando. Cómo hemos empezado una unidad, qué preguntas hemos tenido, hacia dónde hemos estado yendo, cómo lo hemos ido enfocando; y se pueda ver, o sea, hay evidencia de ese aprendizaje.” D6.

El contar las historias, y que sean públicas para todos, dota de riqueza los espacios, permite que la discusión florezca, anima a la observación, inspira nuevas preguntas, lleva al análisis de los caminos y a descubrir las características, preguntas, intereses y posibilidades de las mentes de los seres humanos que las están construyendo.

Todo lo anterior muestra un cambio desde la forma de la escuela infantil. Ya no es importante que las paredes de las instituciones estén decoradas con los personajes infantiles “de moda”; ahora las paredes se visten de sentido cuando se retoma la documentación como la posibilidad para contar las historias y los procesos que se están viviendo en cada lugar, con unos protagonistas activos actuales.

Valorando las capacidades del niño

Esta subcategoría se relaciona con el ítem dos en el apartado *Subestimación del niño*; allí se menciona como uno de los aspectos problemáticos de la educación infantil y aquí, por el contrario, se puede ver como una de las características que promueve el enfoque. Se valoran las capacidades y se tienen altas expectativas sobre lo que los niños pueden llegar saber, ser y a hacer, lo que también denota una transformación del paradigma tradicional.

En el siguiente ejemplo, la educadora relataba el uso de las Rutinas de Pensamiento relacionándolo con el desarrollo de una segunda lengua:

“Entonces usé Ver-Pensar-Preguntarme, entonces qué veo, qué pienso, qué me pregunto y usé la de Color-Símbolo-Imagen. Entonces lo hice también, porque digamos que uno de mis retos con las rutinas, aparte de que fueran pues de que los niños expresaran sus pensamientos, era generar más vocabulario, en inglés y ver si sí funcionaban ¿no? Entonces, yo lo trabajé con videos, lo trabajé con imágenes, y muy de mímica, entonces qué ves, entonces yo pensaba unos ojos gigantes, qué piensas pintaba como el niño haciéndose así, yo no pintaba el cerebro, qué te preguntas, entonces era como así... entonces yo siempre les decía a ellos “bueno”, en inglés, ¿no? What do you see? Y, entonces, todos hacían... Ok. What do you think? What do you wonder?” D3.

En la siguiente experiencia, la educadora resaltaba cómo el conocimiento, las ideas y la información nace de los niños y como los orienta con preguntas para que puedan visibilizar todo aquello que saben y explorarlo más a fondo para construir nuevos conocimientos.

"Pues por ejemplo yo, he utilizado varias rutinas, me ha parecido que la de Think-Puzzle-Explore, lo logra muy bien, entonces básicamente lo que hago es "¿qué piensan de este tema?, ¿qué preguntas tienen del tema? Y ¿cómo creen que pueden encontrar la respuesta a esas preguntas? Y eso ha sido un espectáculo porque cero nace de mí, nace todo de ellos y lo visibilizan, o sea, un adulto no piensa eso y me parece maravilloso que lo saquen a la luz con niños de seis, cinco años, pues es una locura." D5.

Se trata de mantener expectativas altas con respecto a las posibilidades de los niños, utilizar las estrategias y herramientas que propone el enfoque para poder ver las ideas y los procesos de una manera más tangible que permita comprender la complejidad de lo que sucede en la mente e inspire a la construcción de nuevos caminos que la alimenten.

Ítem 13: ¿Qué son las Rutinas de Pensamiento?

Este término fue mencionado en repetidas ocasiones por todas las educadoras entrevistadas, al preguntar por su definición surgen un sin fin de características y matices acerca de la comprensión y el uso de las mismas, desde su enunciación inicial, los autores Ritchhard, Church y Morrison (2011) exponen:

"Teniendo en cuenta una larga línea de investigación sobre disposiciones y enculturación, desarrollamos un conjunto de rutinas de pensamiento: estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada, que fueron diseñadas para que los docentes las vayan integrando en la práctica cotidiana en el aula. Estas rutinas forman parte de nuestra intervención y son el corazón de la práctica de un enfoque que eventualmente llamamos Pensamiento Visible". (p. 29)

Así, desde el enfoque y las aportaciones dados por las participantes de la investigación, las Rutinas de Pensamiento, se describen como estrategia o herramientas, procedimientos, estructuras y patrones de comportamiento.

Estrategias o herramientas

Es interesante ver como una de las participantes mencionó la importancia de desarrollar diferentes tipos de pensamiento y de llegar a procesos de metacognición. La manera de ver esta estrategia la llevaría hacia uno de los objetivos principales a desarrollar durante la educación infantil que fue mencionado en el ítem tres: desarrollo de habilidades para el pensamiento.

"Las rutinas de pensamiento son estrategias, o son herramientas, que dan lugar al desarrollo de diferentes tipos de pensamiento. Esto concibe la necesidad de abrir las miradas y las percepciones que el niño pueda tener de un conocimiento específico o simplemente de algo que no sabe. Entonces son como las mediadoras, de aquello que se quiere enseñar, de los conocimientos previos, y de lo que realmente, y del resultado que se logra tener en un proceso de metacognición." D9.

El razonar con evidencia, uno de los tipos de pensamiento descritos desde el enfoque, se pudo ver en la práctica de las rutinas a través de la siguiente voz:

"Las rutinas de pensamiento son unas estrategias, son unas actividades que están clasificadas por edades entonces de acuerdo a la edad se aplican y es como una actividad que hace la profesora para... ella pone como un problema, entonces cada niño da su punto de vista de ese problema, entonces se hacen unas preguntas generadoras, entonces por qué piensas eso, qué te hace decir, dónde lo has visto, entonces ellos comparan, describen y ahí hacen su pensamiento visible." D11.

Las preguntas por qué piensas eso, qué te hace decir eso y dónde lo has visto, exigen desarrollar movimientos intencionados en el pensamiento: establecer conexiones, traer recuerdos, buscar evidencias para argumentar respuestas.

“Al promover el pensamiento, las rutinas operan como herramientas. Así como cualquier herramienta, es importante escoger la adecuada para un trabajo determinado. (Ritchart, Church y Morrison, 2014, p. 86).

Este proceso es una ventana diferente a la educación tradicional en la que el niño decora figuras prediseñadas en hojas blancas o repite los colores después de la voz de la docente.

“Es que cuando uno hace las rutinas de pensamiento con ellos, que es la estrategia para hacer ese pensamiento visible, es cuando se da cuenta realmente lo que... los alcances que ellos tienen, entonces más allá de que el niño coloree una guía, cuando uno hace una rutina de pensamiento es cuando uno se da cuenta de la forma en que ellos moldean su pensamiento. Es muy complicado definirlo.” D12

El desarrollo de este tipo de hábitos en los niños durante la primera infancia puede potenciar el tipo de habilidades que les permitirán ser mejores aprendices durante toda la vida.

“Las rutinas existen tanto como prácticas públicas que se pueden usar en grupo en las escuelas o como prácticas privadas, para ser utilizados por los individuos.” (Ritchart, Church y Morrison, 2014, p. 87).

Así, el enfoque a través de las rutinas, promueve una escuela para la vida, que traspasa las paredes y el mismo tiempo.

“El verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices.” (Ritchart, Church y Morrison, 2014, p. 87).

A manera de conclusión, la voz de esta maestra, que describía algunas situaciones que ha podido vivir:

“Una rutina de pensamiento, pues primero es un hábito que los niños adquieren dentro del aula, y segundo es una herramienta que se usa para que los niños puedan expresar sus opiniones sin sesgos, creo que eso... y que los lleve a ir más allá, porque nosotros como adultos tendemos a sesgarlos todo el tiempo, como a cortarlos ¿sí? Yo recuerdo mucho, en... de hecho, yo puedo hacer una rutina de pensamiento viendo el cielo “¿qué ven, nubes?, ok; ¿qué piensas?”, una vez un niño me salió con que “yo pienso que las nubes están hechas de algodón” y otro dijo “no, las nubes están hechas de algodón de azúcar” ¿Qué haría un docente tradicional les diría como “no, eso no es así; las nubes son...” y empieza a dar la explicación y no los deja ir más allá ¿cierto?

Rutinas de pensamiento no es eso, rutinas de pensamiento es “a ok, eso es lo que piensas “y, ¿Qué te preguntas entonces?” “¿cómo hará la nube para ser de algodón de azúcar?” “ah, ¿Será que hay una máquina de algodón de azúcar, será que...?” eso hace un profesor en rutinas de pensamiento ¿cierto? ¿Será que alguien fue y pegó el algodón, o sea que el cielo es como un papel y lo pegamos, o cómo sería? Y ahí empiezas a investigar y ahí generas un proyecto ¿cierto? Pero no al contrario, nosotros tendemos a decirles “bueno niños, el cielo está hecho de chuchuchu” y ya, y el niño se quedó como “ah bueno”. Entonces eso, para mí es súper importante de las rutinas de pensamiento y, algo que logré evidenciar que amo de las rutinas de pensamiento, es que esos niños que nunca hablan, hablan ahí, los que nunca hablan, los que nunca dicen nada, los que son súper tímidos, no la primera vez tal vez, ni la segunda, pero la tercera, cuándo se dan cuenta que no son juzgados, ¿sí? Que no es como una clase tradicional “¿tú qué piensas?” “no, yo pienso que las nubes están hechas de algodón” “no, no es así, ¿quién sabe la respuesta?”, la típica.

En las rutinas no pasa, en las rutinas es como “a ok, piensas eso, perfecto, ¿qué más piensas?” Y ya, entonces ellos al sentir la libertad de poder expresar lo que piensan... vuelan, y es, a mí me parece increíble, ver a los niños de mi salón, que en una conversación cotidiana, y de hecho lo hacen conmigo, ya no lo hacen porque fueron niños con los que trabajé hace un año, me buscan y me dicen “Miss, yo me pregunto sí, no sé qué”, ¿sí? Y yo la daba en inglés, pero igual ellos en español lo hacían, y yo decía “esto es increíble, ¡wow! Además, porque yo sí les decía todo el tiempo “yo pienso, yo me pregunto, porque es lo que tú piensas, no lo que el

resto piensa”, entonces eso me impactaba, sí que yo estaba normal, hablando, pero “yo me pregunto ¿Por qué nos tendremos que amarrar los zapatos? Y son preguntas tan... ¡wow! A mí me impacta ¿sí? Eso me emociona de las rutinas de pensamiento.” D3

Se mencionaban tres aspectos importantes: el rol del adulto que no coarta la lógica y la creatividad del niño; un adulto que, a pesar de tener las respuestas a algunas preguntas o considerar que no son importantes, intenta ver con ojos de niño, se sorprende con las ideas y asume una actitud de escucha, de mostrar interés, de sorprenderse y encontrar desde allí nuevas posibilidades de descubrimiento y aprendizaje.

El segundo aspecto a resaltar es la posibilidad de llevar a los niños a comprender que las respuestas no tienen que ser siempre acertadas, que todas las ideas son valiosas y que todos las podemos construir. Eso aumenta el nivel de seguridad, liderazgo, participación, tolerancia y respeto por las ideas de los demás; el desarrollo de este tipo de habilidades durante la primera infancia será una ganancia para la vida del niño de ahí en adelante.

Por último, la docente manifestaba emoción al descubrir lo que los niños eran capaces de preguntar. La emoción está enlazada con la vocación. Tener docentes motivados, conectados y emocionados con lo que hacen es esperanza para una educación viva y transformadora.

Procedimientos

Las Rutinas de Pensamiento, también pueden ser comprendidas como procedimientos

“Estos procedimientos sencillos, que por lo general cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión.” (p. 85).

Una de las educadoras las definió:

“... como un croquis, para dar un inicio, dar un desarrollo y dar un fin a algo, para descubrir el pensamiento”
D1

Estructuras

También son definidas por Ritchhard y otros como estructuras que han sido diseñadas para apoyar el desarrollo de pensamiento de los estudiantes, buscando un proceso de andamiaje natural. El andamiaje, ya definido por Ausubel como una característica del constructivismo.

“Rutinas de pensamiento para mí son como iniciadores y tips de proceso, que hacen que el pensamiento del niño se estructure a lo largo de una clase pero que sea él mismo el que crea sus conceptos” D5

Así, daba los pasos de identificación de conocimientos previos que se enriquecían al encontrar zonas de desarrollo próximo, que aquí pueden ser identificadas por el mismo niño al plantearse nuevas preguntas y encontrar nuevas relaciones o posibilidades.

Patrones de comportamiento

Finalmente, las Rutinas de Pensamiento, comprendidas como patrones de comportamiento, como habilidades que se desarrollan y se vuelven parte de la vida misma de cada individuo

“La idea de rutinas de pensamiento debe entenderse dentro del contexto más amplio de la noción de rutinas de aula como hacedoras de cultura.” (Ritchart, Church y Morrison, 2014, p. 88).

La palabra cultura toma sentido cuando, desde el enfoque, sus principales pensadores hablan de crear culturas de pensamiento e identifican las fuerzas culturales (Este concepto será desarrollado más adelante).

“... la idea que se tiene de rutinas de pensamiento y de los mapas de mente, que también se trabajan en VESS, es que el día, o sea, como ellos se han formado, durante mucho tiempo con estas rutinas y con estos mapas, es que el día, en un momento al enfrentarse a algún problema, su cerebro automáticamente haga eso, como el diagrama de Venn, entonces, en qué me parezco yo a ti, en qué no me parezco, somos diferentes... o el de considerar perspectivas... o sea, la idea de los mapas de mente y de las rutinas es eso, que el día de mañana cuando el niño crezca, su cerebro esté tan organizado que logre eso: una vida equilibrada con sentido y sabiduría.” D2.

Comprender la importancia de la rutina, el para qué lo hacemos, es uno de los aspectos que las docentes resaltan como fundamental en la comprensión de los niños.

“Las Rutinas de Pensamiento – esto me costó a mí tiempo entender – significa que tú lo haces repetitivo, y que es algo que está engranado en ti. Entonces si tú tienes la rutina de tomar café todos los días, entonces una rutina de pensamiento tiene que ser repetida y tiene que ser algo que los niños la entiendan; y que entiendan para qué, por qué y lo hagan constantemente y se vuelva parte de su vocabulario.” D6

Usualmente los contenidos u objetivos de aprendizaje son conocidos por los docentes y, en algunos casos afortunados, por las familias. Sin embargo, los niños durante décadas han sido ignorados en este paso. A través del desarrollo del enfoque, de Rutinas de Pensamiento, la construcción de aprendizajes a través de las preguntas, hacer visible el pensamiento y los procesos de metacognición, trae consigo una construcción de objetivos de aprendizaje en conjunto, hace que los niños tengan la posibilidad de comprender el por qué y el para qué de lo que hacen en la cotidianidad de las instituciones educativas.

Ítem 14: ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en educación infantil?

Cuando se preguntó a las educadoras por las condiciones que se requieren para poder desarrollar el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil, surgieron las categorías: conocimiento, no tener miedo al cambio y prácticas reflexivas.

Conocimiento

Las educadoras entrevistadas relacionaron el conocimiento acerca del enfoque con la vocación y el sentido de la educación; mencionándolo como una consecuencia del conocer el enfoque y sus orientaciones.

“No sé, pues, obviamente tener conocimiento de estas. Digamos que buscar estrategias, por ejemplo, conocer la edad primero, para saber qué rutinas son adecuados para esa edad, qué materiales son adecuados para esa edad, digamos para poder hacer esa rutina, digamos una imagen no tan pequeña, más grande o una experiencia sensorial, con... no sé, actividades más experienciales y yo acomodarlas en una rutina, o sea, dependiendo de lo que yo veo ahí, acomodarlo... Digamos que está el conocimiento del docente para hacerlo, no creo que... todos pensamos, entonces... o sea, tengo que darle es las herramientas a los niños para que lo puedan hacer.” D1

De acuerdo con la anterior docente, para poder desarrollar el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil, se requiere una formación previa en cuánto al ámbito profesional, aquella que permite los conocimientos básicos acerca de caracterización, desarrollo, aprendizaje,

pedagogía, didáctica y currículo en infancia. Esa misma formación a la que cada día se han integrado más necesidades. Ya lo había mencionado Saldarriaga 2003

“... el saber que se le exige al maestro se ha ampliado de forma extraordinaria – ya no cabe todo en un manual y en una escuela normal, pues las ciencias generales y los saberes específicos que debe manejar son mucho más amplios-” (p. 286)

Pero más allá de esto, lo que mencionó la siguiente docente es la muestra de cómo se conecta el conocimiento con la vocación y el bienestar del docente para llegar a la comprensión del sentido complejo de la educación infantil:

“Primero, es saber qué es Pensamiento Visible, tener una noción clara de qué es, porque si tú no sabes tú qué vas a hacer. Otra cosa, es, yo insisto en la vocación, en darte cuenta que ellos tienen voz y voto, o sea un niño tal vez te va a memorizar algo, pero tú necesitas saber que lo que él aprendió hoy lo va a usar para siempre. También tener como mucha organización, en cuanto a que las cosas no se deben hacer porque sí, sino que todo debe tener un sentido, con ellos, y también con uno, o sea, lo que les decía, el hecho de que yo esté bien, que mi equipo de trabajo me trate bien, que yo esté en bienestar, yo voy a transmitirle eso a los niños, entonces, como... aunque es algo muy difícil, pues para mí no porque yo siempre he sido así, pero yo me he dado cuenta que hay gente que no logra separar lo personal de lo profesional.” D2.

Es importante mencionar la necesidad de poder saber que lo que el niño aprende en la escuela durante los primeros años de su vida, va a tener sentido y podrá ser utilizado inmediatamente pero también más adelante. Casas (1926), citado por Saldarriaga (2003), describe tres tipos de maestros haciendo alusión a sus características, a su vocación y la manera en la que se relacionan con otros:

[Existen] tres clases de maestros [...] en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay maestros geniales, maestros artesanos y maestros artistas. *Maestro genial* es el que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni darse cuenta de ello, lo que la pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios... *Artesano* es el que no va más allá de las reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina por degenerar en rutinario. Mientras no cambie la naturaleza de los hombres, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las fuerzas docentes [...] por más que no formen la vanguardia de ellas. Los genios son rarísimos, los artesanos comunísimos [...] Y hay los *artistas*, que son aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico, esto es, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin, puestos los ojos en el ideal y encaminando su acción a conformar o a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos. (p. 271)

Se podría decir que el conocimiento que se requiere para el docente en educación infantil, para el desarrollo de Pensamiento Visible, está mucho más relacionado con habilidades de aprender a aprender, de contar una vocación que mantenga viva la llama de querer siempre más y con un arte, en estos tiempos, no solo de enseñar sino más bien de descubrir cómo aprender para convertirse en un provocador de experiencias para los estudiantes.

No tener miedo al cambio y disposición para aprender

El cambio es la palabra con la que constantemente se describe nuestra historia y realidad, con la variación de que anteriormente cada cambio tomaba más tiempo. En la época de la modernidad líquida, el cambio es una constante, por tanto, hoy los educadores reconocen que están formando a sus estudiantes para los desconocidos y que, en la era de la información, tener conocimientos estáticos ya no es suficiente para desenvolverse. Así, los educadores reconocen esa transición entre el enseñar a los niños un conocimiento y potenciar en ellos el desarrollo de

las habilidades del siglo XXI. Lo anterior aplicado en el docente, recalca la necesidad de no tener miedo al cambio, de mantener una mentalidad flexible que esté abierta para aprender de manera constante y adaptarse a las necesidades y retos que la sociedad de hoy plantea.

“Entender, arriesgarte, porque a veces mucha gente le tiene como un poquito de miedo y entonces no te arriesgas y tienes que tener el querer, o sea querer hacerlo e intentar, intentar e intentar” D6.

Esa flexibilidad aterrizada en términos curriculares, quiere decir que el docente ya no puede estar esperando que su planeación se cumpla al pie de la letra, que todo esté perfectamente calculado. Todo lo contrario, el docente desarrolla entonces una capacidad de observación y escucha maravillosas que lo llevan a diseñar estrategias que permitan ir articulando los intereses de los niños con aquellos grandes objetivos de desarrollo que como profesional conoce.

“Tener la capacidad de sentarse y escuchar y realmente escuchar lo que ellos sacan de su corazón, para darle el hilo a la clase, también.” D5.

La flexibilidad se ve también cuando el docente no esperaba el resultado, sino que valoraba el proceso que estaba viviendo el grupo o el niño, no es necesario que todos recorrieran el mismo camino, ni que lo hicieran al mismo tiempo.

“Pues principalmente que tengan o sea que estén dispuestos a asumir esos riesgos... esos riesgos no, esos retos, porque a veces los niños salen con unas cosas que el profesor tiene que estar como atento a cómo manejarlo, entonces... porque muchas veces los otros niños usan eso como para reírse si, entonces tener el manejo del grupo y estar dispuesto a cambios, además que uno no sabe cómo a va salir una rutina de pensamiento, puede que el docente tenga la expectativa de que va a hacer una rutina de pensamiento y le van salir una cantidad de cosas y hay veces que los niños no quieren decir nada, ni quieren hacerlas o a veces no se tiene una expectativa tan alta y al final sale uno como wow no! ¿Cómo dicen todo eso? ¿De dónde sacan todo eso?” D11.

La capacidad de encontrar en los niños la posibilidad de maravillarse con sus preguntas y de emprender proyectos de investigación basados en las mismas para descubrir nuevos caminos, nuevas verdades, nuevas posibilidades.

Reflexionar sobre la práctica docente

Las prácticas docentes reflexivas son una de las premisas del enfoque de Pensamiento Visible y a su vez son consideradas desde las Bases Curriculares para la educación infantil y Pre escolar (2017) como el proceso de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar.

“Requiere reflexionar mucho sobre su quehacer diario, o sea necesita mucho estar muy pendiente de cómo son sus niños, que características tienen ellos, observarlos todo el tiempo, porque ellos con todo lo que hacen nos están hablando, nos están diciendo algo. Entonces creo que uno como docente en primera infancia, en educación inicial, necesita ser muy observador y atrapar todo lo que ellos le dan a uno. De pronto si hay un momento de preguntas, escuchar todas esas respuestas que ellos brindan y también tener en cuenta las preguntas que ellos hacen; que no solamente uno es el que les puede preguntar, sino que ellos también. Y entender que en educación inicial entre ellos mismos se pueden responder. Y contar también con el conocimiento que tienen todos, no solo el docente que les puede brindar, sino sus mismos compañeros todos esos conocimientos que ellos poseen, de acuerdo a la estimulación también recibida en casa.” D4.

Reflexionar sobre la práctica docente parte desde el mismo momento en el que los educadores reflexionan acerca de los objetivos de desarrollo y aprendizaje que plantean para los niños y se amplía en la relación con las familias, en el proceso de conocerlos a la vez que se enriquece en aquellos espacios en los que se generan discusiones y compartir de experiencias con colegas y demás miembros que conforman los equipos interdisciplinarios que trabajan con los niños.

3.2.5 Categoría 5: Prospectiva

Ítem 15: Si tuviera las condiciones ideales en su escuela ¿Qué metodología utilizaría?

Cuando se preguntó a las docentes por esas condiciones ideales, se reconoció una mezcla de varias corrientes, los docentes decían no casarse con una sola metodología. En el orden en el que se destacan se encuentra: Enseñanza para la Comprensión, Reggio Emilia, Montessori y VESS (Vida equilibrada con sentido y sabiduría).

“No utilizaría una metodología como tal. Me encanta enseñanza para la comprensión, lo usaría, creo que es... poderoso... si yo uso enseñanza para la comprensión, y tengo súper claro cuál es mi meta, que es lo que enseñanza para la comprensión, dice... vuelvo; porque ya sé a dónde quiero llevar a mi grupo. Pero, además, si puedo ser capaz de ver los intereses de los niños, y saber que a estos niños les encantan los cucarrones, entonces voy a hacer un proyecto de cucarrones, vuelan; y aparte de eso les meto rutinas de pensamiento todos los días, ya. O sea, lo logré.” D3.

“Tendría en cuenta la metodología de Reggio Emilia, la filosofía que ellos trabajan para primera infancia y lo uniría un poquito también con Enseñanza para la Comprensión, para también con ellos. Aunque uno lo ve muy grande, es un término muy grande para niños tan pequeños, pero también es maravilloso encontrar ese desarrollo.” D4.

“Pues... definitivamente por lo que estoy ahorita mirando y porque la he hecho a mí me parece que el Pensamiento visible es una muy buena estrategia, una muy buena herramienta, pero la combinaría, no solamente dejaría el Pensamiento Visible, la combinaría con muchas cosas... he visto muy por encima, me gustaría profundizar en esto, lo de Reggio Emilia por ejemplo, a mí eso me parece que es muy interesante porque combinan también la parte artística, entonces, yo si quisiera como coger todo lo que uno aprende y poder coger de todo ... pero el pensamiento visible definitivamente pienso que puede dar mucho... con cantidades de cosas donde el niño tenga conciencia de lo que está aprendiendo y de los importante que él va a ser para una sociedad.” D12.

“A mí me parece muy llamativo la metodología Reggio Emilia, siento que es una forma de permitirle al niño explorar de forma directa su contexto, y no está estereotipado a un proyecto, sino a la diversidad de proyectos que se pueden establecer sobre cada mente ¿sí? Y esto va acompañado digamos que con las estrategias de las rutinas de pensamiento. Siento que, aunque Reggio Emilia es en teoría un poco diferente a lo que quiere desarrollar.” D9.

“Sería una mezcla de muchas... hay cosas de Montessori que son chéveres, y más en primera infancia, porque hay es, lo que les digo habilidades para la vida, Montessori... digamos rutinas de pensamiento pues son chéveres, no, pero es que uno mezcla de todo, Reggio Emilia... Uno termina trabajando Vigotsky, termina trabajando de todo, la parte social, inteligencias emocionales, creo que mi contexto ideal es una mezcla de todo”. D1.

“Bueno, esta me gusta mucho, pero yo... o sea, la Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría que es VESS, a mí me parece muy bonita debido a eso, a que, es que aquí es donde yo me di cuenta, que se tiene en cuenta, valga la redundancia, se tiene en cuenta el pensamiento del niño, entonces esto me gusta mucho.” D2.

Entre las posibilidades mencionadas se encontraban varios aspectos en común, el primero de ellos era la necesidad de trabajar partiendo de los intereses y necesidades de los niños, respetando los ritmos. Por otro lado, la importancia que daban al desarrollo de habilidades de pensamiento y de aprender a aprender, recalcando el uso de la estrategia de las Rutinas de Pensamiento como algo que continuarían desarrollando a futuro. Por último, la necesidad de utilizar enfoques que les permitieran acercar a los niños desde la escuela a la vida cotidiana, a los problemas reales y no separar ambos conceptos.

El enfoque de Pensamiento Visible se mantiene como una posibilidad que, articulada con otras corrientes, los educadores consideraban que daba respuesta a las necesidades de la educación.

3.3 Resultados herramienta PP2: Matriz de sistematización y análisis de categorías emergentes de las planeaciones

El PP2 decía: *¿Cuáles con las características de las planeaciones y de la secuencia de enseñanza (selección de objetivos, elaboración de materiales, planteamiento de la evaluación de los aprendizajes) de los docentes que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil?*

En principio, quisimos estudiar cómo se trasladaban las opiniones y creencias puestas de manifiesto en el PP1 a la práctica educativa, por lo menos, a nivel de la planificación del trabajo en el aula. Como se mencionó en el Capítulo 2, solicitamos a los docentes entrevistados un ejemplo de una de sus planeaciones. Siete maestras accedieron a compartir estos documentos.

Para analizar las planeaciones se elaboró una matriz. En el proceso de sistematización y análisis de la información emergen cinco categorías y, de acuerdo con el marco teórico y los aspectos surgidos en las entrevistas a expertos, hay una relación entre éstas y las Ocho Fuerzas Culturales (Ritchhart, 2014), concepto íntimamente relacionado con el enfoque de Pensamiento Visible.

La tabla 3.5 recoge el nombre asignado a cada categoría y las Fuerzas Culturales con las que guarda relación. El análisis de los documentos lo hemos realizado por Categorías.

Tabla 3.5
Relación categorías emergentes con Ocho fuerzas culturales.

Categorías	Fuerzas culturales
Marcos de aprendizaje	Expectativas – Lenguaje - Tiempo
Objetivos	Expectativas - Lenguaje
Secuencia Didáctica	Expectativas – Lenguaje – Modelaje - Oportunidades – Rutinas de Pensamiento – Interacciones – Ambiente
Recursos didácticos	Oportunidades – Ambiente
Evaluación	Expectativas - Lenguaje – Oportunidades - Interacciones – Ambiente

Fuente: Elaboración propia

En la presentación de los resultados se cita información literal extraída de los documentos de planeación entregados por los docentes. Para referenciarla hemos asignado los códigos: P = Planeación; I = Institución; n° = Número asignado a la institución; así, “PI7” quiere decir que está extraído de la planeación de la Institución 7.

3.3.1 Categoría 1: Marcos de aprendizaje

En esta categoría se agrupa la información de las planeaciones en la que se hace referencia a un área del conocimiento, una dimensión del desarrollo o un espacio dispuesto para el aprendizaje de los niños; siendo la información más general encontrada en estas.

Es importante tener en cuenta que los nombres corresponden a rangos de tiempo previstos por los docentes que duran en promedio entre 45 y 60 minutos, dos o tres veces a la semana. Algunas instituciones solicitan la elaboración de las planeaciones en inglés.

En la Tabla 3.6 se recoge la traducción de los nombres utilizados.

Tabla 3.6
Marcos de aprendizaje

Área del conocimiento	Dimensión del Desarrollo	Lugar	Otros
Música – PI3	Cognitiva - PI1	Ciber Zone - PI1	Preguntas de ciencia – PI1
Inglés - PI3	Socio Afectiva - PI1	Computadores - PI3	Pensar - PI3
Matemáticas - PI3	Lenguaje - PI1	Biblioteca - PI3	Aprestamiento - PI3
Inglés – PI4	Personal Social – PI2	Muñequero- PI3	Motricidad - PI3
Matemáticas – PI4	Corporal – PI2	Gimnasio - PI3	Percepción - PI3
Ciencias – PI4	Comunicativa - PI2	Gimnasio Psicomotor – PI5	Experimento - PI3
Inglés – PI6	Cognitiva - PI2	Cocina – PI5	Ajedrez – PI4
Matemáticas – PI6	Artística - PI2	Biblioteca – PI5	Rutina de Pensamiento – PI5
Conocimientos Generales – PI6	Arte - PI3		Motricidad Fina – PI5
Tecnologías – PI6	Arte – PI5		Praxias Orofaciales – PI5
Educación física – PI6	Arte – PI6		Sensorial – PI5
Conocimientos Generales – PI7	Comunicación y Lenguaje – PI7		Juego Simbólico – PI5
Matemáticas y Pensamiento Lógico – PI7	Arte – PI7		Perceptual – PI5
Ciencias Sociales – PI7	Desarrollo corporal - PI7		Montessori – PI5
Ciencias Naturales – PI7			Legó – PI7
			Desarrollo sensorial – PI7

Fuente: Elaboración propia

En la entrevista realizada a los educadores pudimos observar una coincidencia al considerar la importancia del trabajo interdisciplinar y de la integración de los conocimientos mediante proyectos que surgen de los intereses de los niños; esta posición se describía en el apartado 3.2 en las categorías: *Metodología en transformación, De los contenidos a la construcción de objetivos y De lo estructurado a lo flexible.*

Sin embargo, al analizar las planeaciones, nos encontramos que hay una asignación de tiempos definidos para el desarrollo de actividades específicas y que éstas son delimitadas por áreas o dimensiones disciplinares. Como puede verse, dependiendo de la institución, se asignan los nombres a estos tiempos o espacios; así, para una institución hablar de matemáticas, ciencias y conocimientos generales puede ser considerado como parte de la dimensión cognitiva.

Por otro lado, cuatro de las instituciones denominan los espacios de acuerdo con las dimensiones, dos de estas de acuerdo con áreas y algunas utilizan una mezcla en los nombres; es el caso de la institución siete.

Lo anterior muestra que el discurso de los docentes entrevistados es, en general, coherente con las orientaciones del MEN y la SDIS, pero, a la hora de concretar la planeación de sus actividades, se vuelve a las prácticas tradicionales en las que se asumen tiempos y áreas específicas que buscan desarrollar los contenidos de siempre.

Áreas del conocimiento

En cuanto a las áreas del conocimiento, se recogen en la Figura 3.3.

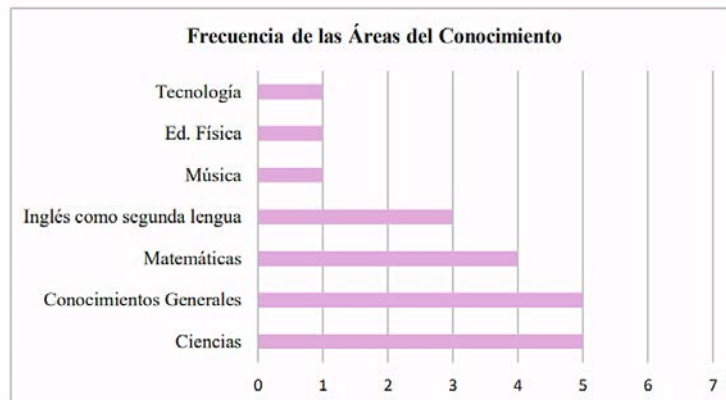


Figura 3.3. Frecuencia en las áreas de conocimiento
Fuente: Elaboración propia

La más frecuente en las instituciones son las Ciencias y los conocimientos generales (cinco de las siete instituciones), seguido por las matemáticas (cuatro de las siete instituciones); música, educación física y tecnología sólo aparecen en una de las siete instituciones. Según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, en la versión más reciente para orientar a las instituciones sobre la organización del trabajo en Educación Inicial (2017), esta segmentación no es propicia dado que

“la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades” (MEN, 2017 p.43).

El hablar de situaciones, oportunidades y ambientes deja ver una flexibilidad muy amplia que no se vería favorecida al desarticular la construcción de conocimientos por áreas o dimensiones específicas. El problema a largo plazo se ve reflejado en situaciones como la que se plantea:

“... los alumnos no ven las oportunidades de aplicar lo que han aprendido a otras asignaturas o a la vida cotidiana – eterno problema de la transferencia del conocimiento-. ¡Y no es para asombrarse! Nunca tuvieron la experiencia de identificar problemas ni de pensar cómo podrían conectarlos con lo que ya saben. Nunca ejercitaron la función ejecutiva de decidir por sí mismos qué problemas abordar y cómo abordarlos”. (Perkins,1992, p.151)

Según las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) el currículo debe construirse desde la experiencia, desde las interacciones entre los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural. Dewey, 1970, citado por MEN (2017) afirma:

“El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos”. (p. 26)

Por otro lado, al relacionarlo con Enseñanza para la Comprensión, como el gran marco del enfoque de Pensamiento Visible:

“La propuesta de enseñanza para la comprensión no pretende imponer sitios turísticos de visita obligada, ni recorridos uniformes para todos los profesores, asignaturas, áreas y colegios. Al contrario, es un referente amplio y flexible, como un esqueleto de prospecto en la base de datos de una buena agencia de turismo, en donde se invita al compromiso de cada docente en la elaboración de sus propios prospectos para su viaje de enseñanza, de tal manera que, al término de esos viajes, sus alumnos hayan logrado comprensiones y entendimientos profundos de las regiones que visitaron”. (Vasco, 2014)

La tendencia que se va asentando desde hace varios años y que se ha difundido especialmente en educación infantil es la organización por proyectos pedagógicos de aula, caracterizados por su sentido articulador entre la escuela y la vida cotidiana. Las etapas para el diseño y ejecución de éstos según la estructura propuesta por Gutiérrez y Zapata (2009):

- “- Elección del tema: acuerdo entre los niños y el docente, teniendo en cuenta problemáticas e intereses reales.
- Planeación flexible: contiene los objetivos de aprendizaje y las posibles articulaciones curriculares que pueden surgir (labor que protagoniza el docente).
- Diagnóstico para reconocimiento de conocimientos previos: posibles apoyos desde la comunidad educativa y potencial del proyecto.
- Diseño participativo: incluye lo contemplado con respecto a los desarrollos del ser, el saber y el hacer.
- Ejecución y evaluación del aprendizaje: los resultados del proyecto y su impacto en la comunidad educativa.”

Sería necesario lograr que las instituciones lleguen a un nivel de flexibilidad que sea coherente con las orientaciones más actualizadas del MEN, la SDIS y con el discurso y los ideales de los docentes que buscan llevar a la realidad las verdaderas transformaciones educativas.

Dimensiones del desarrollo

En la Figura 3.4 se recoge la situación de nuestros participantes.

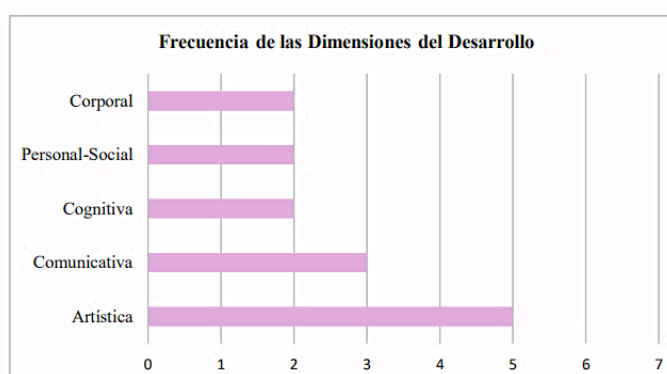


Figura 3.4. *Frecuencia de las Dimensiones del desarrollo*
Fuente: Elaboración propia

Hay una apropiación de los docentes, con respecto al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia en el Distrito (2013), para proponer que el trabajo esté articulado desde las dimensiones: artística, comunicativa, cognitiva, personal-social y corporal.

La dimensión artística predomina, al ser tenida en cuenta por cinco de las siete instituciones. Le sigue la comunicativa con tres; la cognitiva, la personal-social y la corporal con dos; lo cual reconoce la prioridad que se brinda desde las raíces del enfoque de Pensamiento Visible.

El arte o el desarrollo de la dimensión artística es también contemplado como una de las actividades rectoras de la primera infancia, por lo que se considera que:

“Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético. Al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatos y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia.

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

Por esto la educación inicial se propone favorecer este contacto a través de acciones en las que se fomente el juego dramático, el acceso a una gran variedad literaria, el contacto con diversos ritmos y melodías y la expresión visual y plástica, así como a la participación de las niñas y los niños en los espacios culturales, de forma tal que el arte en la primera infancia se convierta en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral”. (MEN, 2014, p. 13)

La estructura de las dimensiones fue descrita en el Item 3 del presente capítulo, en el apartado *Potenciación de las dimensiones del desarrollo (Énfasis en lo corporal)*.

Lugares o ambientes de aprendizaje

Predominan las instituciones, en las que prima el diseño de ambientes de aprendizaje en las planeaciones, considerando los lugares para motivar el actuar, la curiosidad y la exploración que pueden realizar los niños.

En relación con esto Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) sostienen que los niños viven experiencias en las que se diseñan los ambientes y se ajustan los apoyos y recursos necesarios para que interactúen creando, transformando y modificando lo que conocen, piensan, sienten y viven. Estos ambientes deben ser creados por los maestros o agentes educativos.

Por otro lado, en su investigación acerca de la importancia los espacios y los ambientes de aprendizaje desde las características de la pedagogía Reggiana, Herrero (2014) encuentra que:

“el espacio debe permitir a los niños la experimentación, el descubrimiento, facilitar las interacciones personales, adquirir nuevos aprendizajes y experiencias, por ello no solo hay que basarse en la organización de actividades y programaciones, sino que el espacio abarca mucho más”. (p.14)

El ambiente también ha sido concebido por algunos educadores como un tercer maestro, al que se refiere el MEN (2017):

“Como señala Malaguzzi, el ambiente es ese tercer maestro que brinda calidez y seguridad, es propicio, dinámico y funcional, hecho a la medida de los niños y las niñas. Un ambiente significativo invita al encuentro, la creación, la exploración y la diversión, y favorece la libertad de ir y venir al moverse por el espacio”. (p. 122)

Los lugares, espacios o ambientes pueden ser seleccionados de manera intencionada - cuando se tiene posibilidad de hacerlo- y se enriquecen cuando la educadora reconoce la potencialidad de lo que puede provocar en los niños.

Todas las acciones deben tener un propósito y objetivo claro, lo que no significa que el niño deba estar condicionado todo el tiempo a lo que el adulto le sugiera desarrollar. Justo en esas posibilidades que se le brindan de decidir qué hacer, qué material tomar, cómo interactuar con los demás, es donde los educadores tienen la oportunidad de observar qué están pensando, qué les interesa, qué preguntas se hacen, cómo se relacionan, cómo solucionan conflictos, entre otras, MEN (2017).

“Las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños, así como ser flexibles ante lo que puede suceder en la interacción con ellos y ellas. Provocar es disponer ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes”. (p. 36)

Tres de las siete instituciones asumen los lugares como espacios con objetivos definidos, se considera una buena oportunidad para despertar intereses en los niños, para permitir la exploración de materiales y comenzar a identificar talentos o habilidades específicas. Un ejemplo que menciona Álvarez (2016) con respecto al uso de lugares como escenarios provocadores de aprendizaje es en relación al uso de la biblioteca:

“En la biblioteca hay un espacio destinado especialmente a niños y niñas de ciclo inicial, que les permite acercarse a la literatura desde el goce de la narración de historias, la lectura en voz alta, la exploración de las ilustraciones, la representación de escenas, la conversación y la pregunta”. (p. 14)

Este es solo un ejemplo de las múltiples oportunidades que pueden encontrar los maestros dependiendo de las condiciones que encuentran en la diversidad de contextos.

El parque, la plaza, el campo, el río, el mar, entre otros; son posibilidades de aprendizaje que se presentan en las regiones de Colombia. Comprender la manera de aprovecharlos es el reto de las instituciones y docentes, que además le permite potenciar una educación con sentido y coherente a las posibilidades y necesidades de cada contexto.

Otros

En otros marcos de aprendizaje se encuentran habilidades como la percepción, actividades para el aprestamiento de la escritura como motricidad fina y juegos para el desarrollo del pensamiento como lego, ajedrez y juego simbólico.

En una de las instituciones aparece un tiempo determinado para el desarrollo de preguntas de ciencia y en otra para el desarrollo de Rutinas de Pensamiento; dos aspectos importantes del enfoque de Pensamiento Visible.

3.3.2 Resultados categoría 2: Objetivos

La Tabla 3.7 presenta los términos utilizados para referirse a los objetivos que plantean los docentes para desarrollar con los niños, así como la descripción de los mismos en las planeaciones teniendo en cuenta el periodo de tiempo de una semana. Se analizan en términos de forma y contenido.

Tabla 3.7

Objetivos registrados en las planeaciones de los docentes – Categorías del contenido y forma

Categoría contenido de objetivo	Objetivos	Categoría forma de objetivo
<i>Desarrollo personal y social</i>	Se identifique con otros niños, niñas y adultos, reconociendo características, gustos y necesidades comunes y distintas. PI2	2
	Construya relaciones de confianza, cuidado, afecto, seguridad y colaboración basados en las normas y acuerdos de su entorno social. PI2	2
	Socialización PI3	4
	Reconozco y nombro las emociones y cómo están relacionadas con mi comportamiento. PI4	2
	Compartir con la clase sus gustos e intereses para fortalecer el sentido de identidad y diferencia. PI5	2
	Participe en grupos de trabajo en los que deba compartir objetos e ideas y maneje el conflicto inicialmente con ayuda de otros. PI7	2
<i>Potenciación de las dimensiones del desarrollo</i>	Cognitiva. Ámbito lógico-matemático	
	- Posee secuencia numérica hasta 15. PI1	3
	- Avanza en el reconocimiento de figuras geométricas planas y sólidas (pirámide) PI1	3
	- Descubra la posición de objetos en el espacio y las variaciones de tamaño y forma que perciben como resultado de las diferentes ubicaciones de observación como giros y acercamientos o no de las figuras. PI2	2
	- Relación todo con partes PI3	4
	- Diferenciación PI3	4
	- Identificación PI3	4
	- Clasificación PI3	4
	- Identifico y diferencio las formas 2 y 3d. PI4	2
	- Sumo y resto usando regletas. PI4	2
	- Identificar el concepto de tamaño (grande, mediano, pequeño) mediante la comparación. PI5	2
	- Cuenta hasta diez objetos. PI6	3
	- Encuentra el número total de artículos en dos grupos contando todos ellos. PI6	2
	Cognitiva. Ámbito lectura-escritura	
	- Leo y escribo palabras asociando imágenes a sonidos. PI4	2
	- Leo y escribo palabras asociando imágenes a sonidos. PI4	2
- Identifico y conozco los nombres de las piezas de ajedrez. PI4	3	
- Relacionar las imágenes con el cuento favorito de cada niño y niña. PI5	3	
- Escribe su propio nombre y otras cosas, como etiquetas, títulos. PI6	3	
<i>Potenciación de las dimensiones del desarrollo (continúa)</i>	Cognitiva. Ámbito conocimiento del entorno	
	- Entiendo los efectos que los humanos han hecho a la naturaleza. PI4	3
	- Observo y registro los efectos del día y la noche, la lluvia y la sequía y el calor y el frío. PI4	3
	- Fortalecer la observación y la memoria visual. PI5	3
	- Comprender que hay pasos en una receta. PI5	3
	- Identificar y diferenciar las texturas. PI5	3
	- Clasificar en suave y áspero las diferentes texturas. PI5	3
	- Distinguir la diferencia de colores al ser mostrados por la profesora. PI5	2
	- Encuentra similitudes, diferencias, patrones y cambios en entorno natural. PI6	2
	- Observe y relacione características y partes del cuerpo de los animales con el de los seres humanos, para que establezca comparaciones de las mismas partes del cuerpo en distintos animales y en los seres humanos (la boca de la vaca se abre más que la del gato; mi boca se abre menos que la de la vaca). PI7	1
	- Observe y establezca diferencias o semejanzas entre seres vivos y no vivos a través de la comparación de algunas de sus características, lo cual le permitirá establecer diferencias o semejanzas entre los objetos, materiales y elementos de la naturaleza (esta hoja es más larga que esa, pero es más gorda y suave que esta otra; las piedras no se mueven solas, pero los animales sí) PI7	1

	- Comprenda que otras personas, objetos o fuerzas también generan cambios sobre los objetos, permitiéndole paulatinamente anticipar los efectos de las acciones propias y ajenas sobre éstos. PI7	2
	Cognitiva. Ámbito histórico-temporal - Reconozca los avances y desarrollos de la humanidad como elaboraciones históricas que hacen parte de las sociedades e inciden de manera diversa en las prácticas de estas (la lengua, el arte, la literatura, entre otros). PI7	2
	Cognitiva. Ámbito manipulativo - Manejo de herramientas PI3	4
	- Comprender la forma como se puede hacer un libro. PI5	3
	- Demuestra habilidades básicas mientras manipula diferentes herramientas tecnológicas, como la cámara, aplicaciones para iPad, y pizarra inteligente. PI6	2
	Cognitiva. Ámbito comportamental - Comprender las instrucciones de una rutina. PI5	3
	- Fortalecer el seguimiento de instrucciones. PI5	3
	- Promover el seguimiento de instrucciones a través de la observación. PI5	2
	Corporal. Motricidad Fina - Realiza trazo numérico hasta el 10. PI1	3
	- Coordinación viso motriz PI3	4
	- Afianzar la coordinación viso motora. PI5	3
	- Fortalecer la pinza fina y los agarres. PI5	3
	- Realice trazos indiscriminadamente, lo que permitirá expresarse gráfica e intencionalmente por medio de formas abiertas y eventualmente cerradas. PI7	1
	- Fortalecer de movimientos oro-faciales a través del soplar. PI5	2
	- Promover la gesticulación y utilización de músculos de la boca. PI5	3
	- Fortalecer las praxias de las mejillas mediante el soplo. PI5	2
	- Fortalecer el soplo siendo este fuerte y rápido. PI5	3
	- Asociar sus acciones de soplo a la historia del cuento. PI5	3
	- Realizar soplos prolongados y suaves. PI5	3
	- Gesticular para fortalecer la musculatura de la mandíbula y la lengua. PI5	2
	- Empieza a integrar ambos lados del cuerpo para mayor control motor fino. PI6	2
<i>Potenciación de las dimensiones del desarrollo (continúa)</i>	Corporal. Motricidad gruesa - Se desplace con propiedad y sortee obstáculos que le permitan descubrir las posibilidades de su cuerpo, tomando conciencia de sus relaciones con el espacio y los objetos que están en él. PI2	1
	- Tono y fuerza muscular PI3	4
	- Equilibrio PI3	4
	- Fortalecer movimientos de equilibrio y salto. PI5	3
	- Fomentar la percepción de nuevas texturas. PI5	3
	- Fortalecer habilidades motoras gruesas y propiocepción. PI5	3
	- Estimular la fuerza y la coordinación. PI5	3
	- Se desplace con propiedad y sortee obstáculos que le permitan descubrir las posibilidades de su cuerpo, tomando consciencia de sus relaciones con el espacio y los objetos que están en él. PI7	1
	Comunicativa - Use la expresión gráfica de manera diversificada, (pintura, dibujo, garabateo) para manifestar y comunicar sus ideas, intereses, intenciones y emociones. PI2	1
	- Expresa oralmente sus sentimientos, intereses, ideas, opiniones y necesidades, en diálogos con adultos o pares, en situaciones espontáneas o planeadas. PI2	2
	- Describo fotos considerando personajes, colores, tamaños y posiciones. PI4	2
	- Aumentar el vocabulario a través de frases sencillas guiados por el ejemplo. PI5	2
	- Nombra diferentes objetos de una imagen. PI5	3
	- Aumenta su vocabulario mediante la descripción. PI5	2
	- Fortalecer las habilidades de comunicación e interacción, en específico el lenguaje y la respiración. PI5	3
	- Estimular el conocimiento de nuevas palabras para aumentar vocabulario. PI5	2
	- Promover el juego de roles y la asociación con la literatura en casa. PI5	3
	- Expresa, explica y conecta ideas utilizando estructuras simples de lenguaje. PI6	2
	- Produzca textos orales narrativos y descriptivos como momento que anticipa la expresión escrita. PI7	2

	Artística - Utilice medios no verbales para expresar mensajes, tales como símbolos gráficos en el dibujo, la expresión plástica, musical, los juegos teatrales y la mímica. PI2 - Participe en la creación de instalaciones, escenografías y ambientaciones usando elementos plásticos, en los cuales organiza el espacio según sus juegos. PI2 - Diferencie formas, tamaños y direcciones en el espacio, desarrollando nociones de orientación espacial y los conceptos de verticalidad y horizontalidad, para complejizar diversas técnicas plásticas como el coloreado, la pintura, las construcciones, el modelado, entre otras. PI2 - Expresión PI3 - Me familiarizo con los cantos, rimas y canciones. PI4 - Explorar materiales para crear obras de arte en dos y tres dimensiones. PI6 - Repita el ritmo de sonidos o de sílabas de palabras cortas de canciones (palabras de una o dos sílabas) que le lleven a imitar y a reproducir fórmulas rítmicas cortas con la voz, lo que le permitirá realizarlas con diferentes partes del cuerpo. PI7 - Percibir detalles visuales y elementos que construyen la imagen visual (contrastes, formas, colores, movimientos). PI7	1 1 1 4 3 2 1 3
<i>Habilidades para el pensamiento</i>	Mantiene períodos de atención de 12 minutos. PI1 Atención PI3 Estimular la creatividad y el juego imaginativo. PI5 Fortalecimiento de procesos de pensamiento y razonamiento. PI5 Desarrolla independencia utilizando estrategias de pensamiento para organizar, conectar, expandir, elaborar y dar secuencia a ideas, opiniones y hechos. PI6	3 4 3 3 1
<i>Otros</i>	Actividad exploratoria. PI1 Juego PI3 Explora detalladamente una imagen. PI5	4 4 3

Fuente: Elaboración propia

El término más común utilizado es Objetivos; así lo mencionan cuatro de las siete instituciones a través de sus planeaciones. Aparecen otros términos como: Logro (término relacionado con las competencias) y Desarrollos por fortalecer (expresión que se plantea desde los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2013). Las expectativas de aprendizaje, habilidades de pensamiento y metas de comprensión hacen referencia a los postulados de Enseñanza para la Comprensión y por tanto tienen relación con el enfoque de Pensamiento Visible.

En cuanto al número de Objetivos, la Institución que más plantea es la PI5 que contempla 35. La que menos es la PI1 que recoge 5. Las demás oscilan en torno a 9 ó 10 objetivos. Con todas las cautelas que nos da el acercamiento a un documento institucional, creemos que resulta excesivo el caso de PI5.

Forma en la que son planteados los objetivos

En cuanto a la forma, se asigna un número para describir las características encontradas en cada objetivo planteado:

1. Objetivos que describen tres aspectos (qué, cómo, para qué)
2. Objetivos que describen dos de los aspectos.
3. Objetivos que describen uno de los aspectos.
4. Verbos o denominaciones sueltas.

En la Figura 3.7 se recogen los porcentajes en función de cómo se han planteado los objetivos.

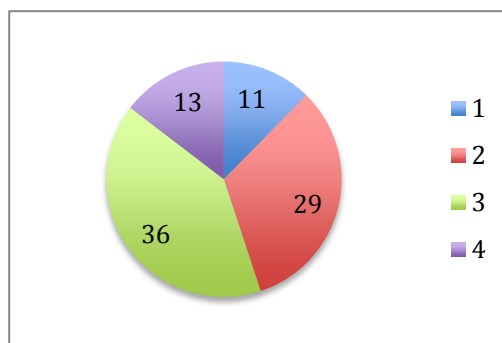


Figura 3.5. Forma en la que son planteados los objetivos

Fuente: Elaboración propia

Se encuentra que el mayor porcentaje de los objetivos están planteados teniendo en cuenta el qué se pretende potenciar o desarrollar en los niños (32%), seguido por el que plantea el qué y el cómo (25%) y solo un 9,7% tiene en cuenta el qué, el cómo y el para qué.

Se puede evidenciar que se plantean acciones que el niño debe desarrollar, pero en términos de planeaciones no se tiene claro el *para qué* de lo que se hace y *el cómo* muchas veces aparece descrito en la secuencia didáctica. Pensar en el *para qué* es un ejercicio de reflexión necesario de los docentes, pues es a través de la respuesta a esta pregunta que se lograría comprender el sentido de cada cosa que hacemos dentro de las instituciones educativas, así como el sentido y relación de estas con la vida misma.

Contenido que se encuentra en los objetivos planteados

Al revisar la información se unifican en términos de objetivos y se clasifican de acuerdo con los mismos términos de las categorías que fueron halladas en el *Ítem tres* a través de las entrevistas semiestructuradas.

En cuanto al contenido, se han identificado 89 en las 7 planeaciones. Los que tienen una mayor presencia son las incluidas en “Potenciación de las dimensiones de desarrollo” (76/89) y las que menos “Habilidades de pensamiento” (4/89).

A) Desarrollo personal y social

A pesar de que en el *Item tres* la importancia del desarrollo personal-social fue expresada por los docentes como uno de los tres objetivos más importantes para desarrollar en educación infantil, sorprende observar que cuando los docentes realizan sus planeaciones los objetivos con referencia a esto son pocos (con respecto a los que se plantean para otras dimensiones) y este se presentan en términos generales.

B) Potenciación de las dimensiones del desarrollo

Entre los Objetivos de este tipo hemos distinguido varios ámbitos cognitivos (lógico-matemático, lectura y escritura, conocimiento del entorno, histórico-temporal, manipulativo y comportamental), corporales (motricidad fina y gruesa), de comunicación y artístico. Esta pluralidad y heterogeneidad es propia de esta etapa educativa. No obstante, hay algunos objetivos que podrían ser discutible su idoneidad en esta etapa educativa.

También en el *Item tres*, cuando los docentes mencionaron a su juicio cuales eran los tres objetivos más importantes a desarrollar con los niños en educación infantil, hacían mención a las dimensiones y la que se encontró más reiterativa fue la dimensión corporal. Sin embargo, cuando se estudian las planeaciones se puede observar que la gran mayoría de los objetivos que se proponen a desarrollar con los niños están en términos de la dimensión cognitiva. Se valora lo que el niño logre identificar, diferenciar, relacionar, clasificar, asociar.

Siguiendo el orden de veces que aparecen los objetivos en las planeaciones, aparece la dimensión corporal, descrita desde el desarrollo de motricidad fina y motricidad gruesa; lo que reduce la concepción propuesta desde los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2013) desde los cuales se plantea:

“Situación la dimensión corporal en el ámbito pedagógico, como ya se ha venido esbozando, implica pensar una práctica intencionada que tienda a favorecer la relación que el niño y la niña establecen con el mundo y consigo mismos a través del dominio progresivo de su movimiento corporal y su expresividad psicomotriz. El rol de la maestra y el maestro se deben centrar en brindar oportunidades que ofrezcan seguridad y que permitan a los niños y niñas descubrir su cuerpo como vehículo de comunicación y de acción, que les permite adaptarse y apropiarse de su entorno, enriqueciendo a través de este trabajo pedagógico la experiencia de los niños y niñas en los jardines infantiles y colegios”. (p. 96)

Falta entonces una comprensión profunda de las educadoras para poder aterrizar en grandes objetivos todas aquellas posibilidades que se descubren a través de la exploración corporal para los niños durante sus primeros años de vida.

C) Habilidades para el pensamiento

Relacionadas con la dimensión cognitiva, enfocada desde las capacidades metacognitivas, aparecen menos, sería interesante que aparezcan más en aras de poder identificar desde las planeaciones lo que los docentes promueven a través de sus discursos en relación con el enfoque de Pensamiento Visible.

Según Tishman, Perkins y Jay (1994) la metacognición o monitoreo mental -como ellos los llaman- se refiere a la reflexión que logran hacer los niños acerca de sus propios procesos de pensamiento y es importante tener en cuenta cómo, desde la cultura que creamos dentro de las escuelas, podemos estimularlos para que haya un control más eficiente y creativo. De esta manera, los mismos autores, plantean las *Predisposiciones al pensamiento* -también conocidos como *Hábitos de mente*- son aquellas inclinaciones y hábitos que benefician el pensamiento productivo, a su vez son descritas como tendencias constantes y progresivas a una conducta de pensamiento a lo largo del tiempo en diversas situaciones.

Algunas de las predisposiciones propuestas son:

- Predisposición a ser curioso y cuestionador
- Predisposición a pensar amplia y arriesgadamente
- Predisposición a razonar clara y cuidadosamente
- Predisposición a organizar el propio pensamiento
- Predisposición a darle tiempo al pensamiento

Lo anterior, presenta una posibilidad para que los educadores sean más profundos y conscientes en las experiencias que proponen a los niños durante los primeros años y que así mismo las interacciones que suceden entre ellos sean de mayor calidad.

D) Otros

La importancia del juego libre, las actividades exploratorias y las espontáneas aparecen poco. Sin embargo, de acuerdo con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) estas posibilidades permiten al niño el desarrollo de la creatividad y del pensamiento.

3.3.3 Resultados categoría 3: Secuencia Didáctica

Según lo mencionado por las educadoras a través del *Ítem 11*, para desarrollar el enfoque, se requiere principalmente: cuestionar, escuchar y documentar. Describen algunas características con respecto al rol del estudiante y el rol del docente y mencionan la importancia de desarrollar un lenguaje e involucrar a la comunidad.

En esta segunda fase, cuando presentan su secuencia didáctica, encontramos una amplia diversidad; desde planeaciones que solo definen el objetivo y una actividad (*el cómo*) relacionada con el mismo, hasta otras que describen las acciones que realizarán los niños, las que realizarán los educadores, así como el uso de los ambientes para provocar aprendizajes y las preguntas que orientarán las sesiones con los niños.

La tabla 3.8 evidencia un ejemplo de las secuencias presentadas en las planeaciones de cada institución y cómo de allí emergen las categorías que se analizan en este apartado:

Tabla 3.8

Ejemplo de las secuencias didácticas de las planeaciones y elementos para la selección de categorías de análisis

Plan institución	Ejemplo	Elementos que tiene en cuenta
PI1	Los niños jugarán a dictarse números. La docente marcará cada bloque con un número y los colocarán en desorden y los organizará junto con los niños. Los niños desarrollarán la guía propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones que los niños ejecutarán individualmente. - Provocación de la docente. - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva.
PI2	La docente compartirá con los niños el cuento “Que aburrido” tomado del libro: Los 7 hábitos de los niños felices. Les pedirá a los niños que, durante la lectura, dibujen o escriban lo que les llame la atención. Se les mostrará una imagen del libro, tapada con algunos post it, para realizar la Rutina de Pensamiento: Enfocarse. La Documentación de esta Rutina de Pensamiento se hará por escrito. La docente escribirá los comentarios de cada niño. Se entregará, por subgrupos de tres niños, cuatro imágenes relacionadas con el cuento y se les pedirá que las ordenen de acuerdo con la secuencia temporal del cuento. Los niños podrán recurrir a sus dibujos o anotaciones realizadas. La docente hará preguntas a todo el grupo, invirtiendo el orden de los acontecimientos.	<ul style="list-style-type: none"> - Provocación de la docente. - Anticipación de lo que se hará para orientar el trabajo de los niños. - Acciones que los niños ejecutarán individualmente. - Rutina de pensamiento. - Documentación escrita. - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Literatura.
PI3	Los niños escucharán música clásica mientras trabajan. Los niños arrugarán, desarrugarán y rasgarán papel de periódico. Los niños comparten las fotos con sus compañeros y opinan sobre este lugar en un mural. Se exploran: conexiones, colores, figuras geométricas. Ejercicios de sople. Rutina diaria: arrastre, gateo y, a través de música, los niños seguirán instrucciones corporales. A través de una caja de colores los niños descubrirán la luz.	<ul style="list-style-type: none"> - Características del ambiente. - Acciones que los niños ejecutarán individualmente. - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Arte (música). - Provocación de la docente.

Plan institución	Ejemplo	Elementos que tiene en cuenta
PI4	<p>Reunión grupal: los niños tienen que adivinar el nuevo amigo alfa, que se esconderá fuera del jardín.</p> <p>Después de adivinar, los niños ven una foto del pato Dudley. ¿Qué sabemos sobre los patos?</p> <p>El maestro puede tocar la canción del pato Dudley. www.youtube.com/watch?v=46t6LKmNZ8w</p> <p>Vemos la foto de Dudley Duck y el juguete. El maestro explica que es nuestro nuevo Alpha Friend y comienza con el sonido D.</p> <p>El maestro introduce objetos y / o tarjetas de vocabulario cuyo sonido inicial es Dd. Para realizar esta actividad podemos usar el sitio web: www.starfall.com</p> <p>Los estudiantes tendrán una reunión grupal donde dirán qué nuevas palabras aprendieron.</p> <p>Decorarán la letra D en un pedazo de cartón y dibujarán algunas palabras que comienzan con la letra D.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Preguntas - Canción - Introducción al tema. - Explicación del docente. - Uso de herramientas tecnológicas. - Literatura. - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Acciones que los niños ejecutarán individualmente.
PI5	<p>¿Qué nombre le coloco? Se realizará la rutina de pensamiento Titulares con una imagen del cuento favorito de la profesora La Bella y la Bestia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rutina de pensamiento. - Literatura.
PI6	<p>When students come back from brake, teacher to wait for them at the door (closed) and look worried. She will ask them if they saw somebody come in, because something really bad has happened to our animal homes! Open the door, assistant to start filming as we all walk in.</p> <p>Stand around the animal homes, ask students what they see, what they think and what they wonder (verbal documentation of the kids answers to be done through the video)</p> <p>What I am looking at (habits of mind: scan, describe) How does what I see make me feel? (point of view key) What questions do I have?</p> <p>Go sit on the Mat (jumping like rabbits) Remind children of our place in the circle of life and what is our responsibility (responsibility key) ask them if they would like to help their animals (remind them of some problems they have been identifying in their investigations) and aks them if they would like to come up with ideas on how to help them.</p> <p>Explain centres and identify objectives for each centre with them.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Provocación de la docente. - Características del ambiente. - Uso de la pregunta. - Documentación en video. - Rutina de pensamiento. - Hábitos de mente. - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Llaves de pensamiento.
PI7	<p>Por medio de la Rutina de Pensamiento “Veo, Pienso y me Pregunto” los niños observarán una obra de arte plástica llamada “mujer y pájaro” del artista Joan Miró, se realizarán las preguntas correspondientes a esta rutina.</p> <p>Posteriormente con material de reciclaje se realizará la producción de la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rutina de Pensamiento - Preguntas - Acciones que los niños ejecutarán de manera colectiva. - Acciones que los niños ejecutarán individualmente. - Arte (pintura)

Fuente: Elaboración propia

Para encontrar las categorías emergentes a través de las secuencias didácticas, descritas en las planeaciones entregadas por algunas de las educadoras entrevistadas, se utilizaron colores que permitieron identificar tendencias.

La categorización final se realizó de acuerdo con la tabla 3.9 y la información completa puede hallarse en anexos.

Tabla 3.9
Categorías y subcategorías encontradas en las secuencias didácticas

Categoría	Subcategoría - color
Lo que hace el niño	Aprendizaje individual
	Aprendizaje colectivo
Lo que hace el docente	Modelo inter estructurante
	Modelo hetero estructurante
Elementos que incorpora la secuencia	Provocaciones
	Cuestionar
	Documentación
	Ambiente
	Relaciones con la comunidad
Estrategias	Rutinas de pensamiento
	Llaves de pensamiento
	Hábitos de mente

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3.10 se ubican las categorías encontradas en cada institución. La cantidad en cada recuadro marca el número de veces que se encontró la categoría en cada planeación.

Tabla 3.10
Matriz de categorización – secuencias didácticas

Categoría	Subcategoría	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Lo que hace el niño	Aprendizaje individual	7	4	7	6	7	4	6
	Aprendizaje colectivo	6	8	6	11	4	5	7
Lo que hace el docente	Modelo inter estructurante	2	4	4	2	2	4	3
	Modelo hetero estructurante	3	1	2	2			1
Elementos que incorpora	Provocaciones		6	13	2	6	2	3
	Cuestionar		2				6	1
	Documentación		2	1	1		5	
	Ambiente		2	6	1			4
	Relaciones con la comunidad			1		1		
Estrategia	Rutinas de pensamiento		2			2	1	3

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías identificadas se describen a continuación:

Lo que hace el niño (en relación con el aprendizaje)

Como se puede ver en la tabla 3.9, la mayor parte de la información que arrojan las secuencias didácticas diseñadas por los docentes están encaminadas hacia acciones que los niños realizarán de manera individual o colectiva que conducen al aprendizaje.

- Aprendizaje individual

En la secuencia didáctica de una semana de cada docente, se evidencian por lo menos cuatro descripciones de actividades que los niños realizarán de manera individual: actividades como el desarrollo de guías de trabajo, producciones gráficas o escritas, actividades de clasificación, de plantear su propio punto de vista, entre otras.

Esta situación pone como evidencia que el niño está siendo protagonista activo en los procesos, que sus acciones son importantes y que el hacer es vital dentro de la secuencia.

Dentro de un equilibrio bastante acentuado entre todas las planeaciones, las que tienen más de aprendizaje individual son PI1, PI3 y PI5.

- Aprendizaje colectivo

De manera más frecuente que el aprendizaje individual, se encuentran aquellas actividades para que los niños las realicen de manera colectiva, entre pares.

Esto muestra una transformación de la educación y deja el mensaje de una visión de trabajo colaborativo en la que se reconoce la importancia de la zona de desarrollo próximo como lo planteó Vigotsky en 1931, y como otros educadores influyentes lo sugieren hoy. Según Perkins (1995)

“Las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos físicos e incluso construyen otros nuevos a fin de obtener más ayuda. Las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas. ¡El trabajo del mundo se ha hecho en grupo!” (p. 135)

El trabajo colaborativo y los procesos de aprendizaje colectivo se conectan con la necesidad de que los niños desarrollen habilidades para solucionar problemas, para crear estrategias y ser empáticos. El trabajo en equipo es una de las características sugeridas por el enfoque.

La que tiene una mayor presencia de aprendizaje colectivo es PI4. También tiene frecuencias altas PI2 y PI7.

Lo que hace el docente

A pesar de que no todas las secuencias describen las acciones que desarrolla el docente, se logran encontrar algunas tendencias.

- Modelo inter estructurante

La mayor parte de los docentes se ubica dentro del modelo inter estructurante, dado que describen acciones de guía, acompañamiento, provocaciones, preguntas y ambientes que realizan para potenciar el aprendizaje de los niños, siendo protagonistas y constructores en el proceso.

Dentro de una tónica de menor presencia que los anteriores, las mayores presencias se detectan en PI2, PI3 y PI6.

- Modelo hetero estructurante

Hay un porcentaje mínimo de descripciones que mantienen el enfoque tradicional del docente que explica el tema para que el niño aprenda.

Con una presencia aún más baja que las anteriores, la que tiene más es PI1, aunque hay una presencia en otras.

Elementos que incorpora la secuencia

- *Provocaciones*

Las provocaciones son el elemento que aparece con mayor frecuencia al realizar el ejercicio. Son definidas, según varios educadores, como materiales o situaciones que invitan a los niños a participar, a crear, a pensar; materiales dispuestos de una manera que crean un foco atencional, para que los niños los manipulen y saquen sus propias conclusiones y reflexiones.

Esta figura transforma la concepción de la necesidad de una motivación en la secuencia, motivaciones que usualmente en la escuela tradicional estaban relacionadas con canciones y movimientos corporales. Hoy se comprende que los niños son mucho más profundos, que sus capacidades son altas y que ya no pueden esperar sentados a esperar la canción del maestro.

Las provocaciones cumplen el objetivo de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Pueden utilizarse como el inicio de una secuencia de didáctica, de una unidad de indagación, el centro o el cierre de la misma, dependiendo de los objetivos y metas que pueda imaginar el docente con respecto a ellas.

La que tiene una mayor presencia de provocaciones es PI3.

- *Cuestionar (uso de la pregunta)*

Ya descrito en la categoría 4 –Pensamiento Visible– como una de las características principales del enfoque, el uso de la pregunta se puede ver como una acción poderosa dado que cuestionar lleva al niño a pensar; sus preguntas son válidas, importantes y se utilizan como insumo para orientar posteriores aprendizajes y diseñar proyectos. Aunque aparece solo en tres de las siete secuencias didácticas, su uso es claro y potenciador.

La que tiene mayor presencia es PI6.

- *La documentación (Valorar – evaluar)*

La documentación hace parte del enfoque, fue ya descrita en anteriores apartados, se reconoce que el enfoque toma inspiración de la propuesta de Reggio Emilia y la utilizada como una posibilidad para evidenciar los procesos que suceden en el pensamiento; la documentación se encuentra dentro de las secuencias didácticas como una posibilidad para valorar y evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y como contribución para hacer visible ante toda la comunidad los caminos que se están recorriendo. Según el Documento 25 del MEN

“Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral”. (p. 13)

Los anterior describe también la importancia de la documentación dentro de los procesos pedagógicos, desde las orientaciones propias del país.

También la PI6 es la que tiene una frecuencia más alta.

- Ambiente

Ambientes físicos como el parque y otros escenarios de aprendizaje fuera de la escuela aparecen; la música como transformadora del ambiente se evidencia de manera fuerte en una de las secuencias de los docentes.

Entre las pocas destacables estaría PI3.

- Relaciones con la comunidad

De manera mínima aparecen dentro de la secuencia, aunque los docentes en sus entrevistas manifiestan la importancia de las mismas, en el momento del diseño de la planeación no se marca su presencia.

Hay una escasa presencia o ausencia en todas las planificaciones.

Estrategia

- Rutinas de Pensamiento

La estrategia más utilizada y más conocida por las educadoras que desarrollan el enfoque. Se utilizan como apertura, como actividad central, como provocación o como cierre de las unidades de indagación desarrolladas por los niños. Penkins (1992), con respecto a las Rutinas de Pensamiento, manifiesta

“... queremos mejores estrategias de comprensión y de aprendizaje. Queremos conexiones con la vida fuera de la escuela. Queremos capacidad de comprensión” (p. 77).

Después de los hallazgos, es importante mencionar que en Bogotá en el año 2016 la Alcaldía Mayor presenta un material sencillo en estructura, pero profundo en sentido, la estrategia *La Rebullina: Una herramienta para innovar las prácticas pedagógicas de educación inicial en el sistema educativo oficial*, (2016); que desde su concepción más amplia plantea la necesidad de movimiento, flexibilidad y cambio así:

“La Rebullina es una herramienta que sirve para rebullir, verbo que describe la acción de algo que, estando quieto, de pronto empieza a moverse. De allí su utilidad para las prácticas pedagógicas en educación inicial que, como las niñas y los niños, no tienen por qué quedarse quietas. Entonces viene siendo una invitación a innovar dichas prácticas pedagógicas”. (p. 4)

La planeación se comprende desde allí, como una disposición de todo lo que se requiere para desarrollar las actividades pedagógicas de los educadores con los niños, sin marcar un camino de contenidos, o un listado de acciones que se desarrollan de manera sistemática una tras otras. Según las Bases Curriculares (2017):

“... el reto consiste en lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no una programación lineal o rutinaria; que se centre realmente en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde allí se proyecte y materialice”. (p. 110)

La ruta para la organización pedagógica busca promover prácticas intencionadas y orienta el trabajo para precisar los medios, estrategias, ambientes y recursos para llevarlas a cabo. Se presenta en cuatro momentos:

- Primer momento: Indagar, para comprender, conocer y estructurar la práctica.
- Segundo momento: Proyectar, organizar la práctica de acuerdo al momento de desarrollo y aprendizaje de los niños, tener un punto de partida, garantizar articulación entre lo cotidiano y las intencionalidades pedagógicas, atender las situaciones y necesidades de los niños y tomar decisiones.
- Tercer momento: Vivir la experiencia para cuidar, provocar y acompañar a los niños a través de interacciones ricas que promuevan el aprendizaje.
- Cuarto momento: Valorar el proceso como evaluación integral que incluye el niño, las maestras y la familia.

Los momentos descritos guardan relación con aquellas intencionalidades y características encontradas en la mayor parte de las secuencias didácticas de las docentes. Se pudo observar que las acciones que caracterizaban un preescolar técnico dedicado al seguimiento de instrucciones, la elaboración de planas y realizar actividades de tipo motriz ha disminuido, dando paso a provocaciones que fomentan la interacción, el protagonismo del niño, la experimentación y la creatividad entre otras posibilidades.

3.3.4 Resultados categoría 4: Recursos

Los recursos mencionados por los docentes a través de sus planeaciones se clasifican atendiendo a las categorías descubiertas en el *Item 9*. Se recogen en la Tabla 3.11.

Tabla 3.11
Recursos físicos registrados en las planeaciones de los docentes.

Cód.	Elementos cotidianos	Material didáctico	Tecnológico	Recursos naturales
PI1	Lápices, marcadores, colores, plastilina, osos de peluche, vasos, ingredientes, cartulina, cinta, globos, papel celofan de colores, palos de paleta	Guías, láminas, regleta piscina de granos	Vídeo, computadores	Lombríz
PI2	Cartulina, hojas, plastilina, juguetes, pelotas, aros, disfraces, post its, tapas	Billetes didácticos, flash cards, tablero de juego escaleras y serpientes, cuentos, maqueta del parque	Vídeo	
PI3	Crayolas, papel craft, plastilina, gelatina, títeres	Bloques lógicos Figuras geométricas	Vídeo	
PI4	Cartulina, figuras en dos y tres dimensiones, marcadores, lápices, colores	Folleto, flash cards, libros, caja de vocabulario, lotería, imágenes, guía, ajedrez, canción	Vídeo	
PI5	Imágenes, hojas, pitillos Pimpones, masa de mazapán, balones	Libro de texturas		
PI6	Tapete, muñecos, fotos, materiales reciclados		Ipad, cámara del celular	Hielo
PI7	Imágenes, hojas, crayolas, cartulinas, lápices, cartón, plastilina, pinturas, papel craft, oso polar de juguete, pingüino, mono,	Imagen del polo		Hielo, agua

Cód.	Elementos cotidianos	Material didáctico	Tecnológico	Recursos naturales
	sapo, pato, vendas, cola de juguete, cinta, tarros			

Fuente: Elaboración propia

Encontramos que, tal y como se halló en las voces, los recursos más utilizados corresponden a elementos cotidianos en contextos escolares y en los hogares de los niños; seguido por algunos materiales didácticos, el uso de recursos tecnológicos en el que prima el uso de videos y un mínimo uso de recursos naturales.

3.3.5 Resultados categoría 5: Evaluación

Los resultados se recogen en la Tabla 3.12

Tabla 3.12

Evaluación planteada en las planeaciones.

Cód.	Evaluación
PI1	No registra
PI2	Seguimiento al desarrollo del niño. Observación, escucha, cuestionamiento y ejecución. Observación e interpretación de la temática.
PI3	Atención y participación.
PI4	Letra D, días de la semana, descripciones, formas 3D.
PI5	No registra
PI6	Notas de participación, comprensiones de conceptos y capacidad de grabar el gráfico en la tablet. Notas de participación, vocabulario, trabajo en equipo, videos grabados de los juegos desarrollados. Notas de participación, vocabulario, trabajo en equipo, fotos. Los niños agregarán una imagen del arte final reciclado, notas de participación, las ideas, el uso del vocabulario, la capacidad de innovar y manejar la frustración.
PI7	No registra

Fuente: Elaboración propia

Existe coherencia entre los procesos que los docentes describen a través de su entrevista en la PP1 y lo registrado a través de las planeaciones; no se mencionan ni pruebas ni tiempos específicos. Las principales herramientas para evaluar mencionadas son la observación y la escucha, ya descritos en el *Item 10* y relacionados con las orientaciones del MEN (2017)

“Al observar y escuchar, la maestra o el maestro presta atención a las acciones de los niños y las niñas y a sus formas particulares de construir conocimientos. Este ejercicio se puede apoyar en la documentación pedagógica, la observación y escucha permanente que puede darse en cualquier momento de la cotidianidad”.
(p. 142)

Algunos mencionan habilidades como la atención, la participación, el trabajo en equipo y la interpretación. Solo una educadora en la PI4 registra contenidos a evaluar, pero no especifica cómo lo hace.

Como se evidencia en la tabla anterior, la evaluación no ocupa un lugar específico en la planeación de las docentes. Sin embargo, como se mencionó en el punto anterior, durante la secuencia didáctica se encontró que la mayor parte de las acciones relacionadas con el valorar los procesos y evaluarlos, coinciden con los aportes de Spakowsky (2013) cuando describe las características de la evaluación en educación infantil de acuerdo con la Pedagogía Crítica:

- “ - ¿Qué es evaluación? Acción participativa dirigida a obtener información para conocer y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de obtener información, generar cambios, ajustes y mejoras.
 - ¿Para qué se evalúa? Para valorar conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Para conocer, para informarse. Para ayudar a los estudiantes a comprender sus propios procesos, para superar las dificultades.
 - ¿Quién evalúa? Todos los implicados en los procesos educativos. Directivos, docentes, no docentes, padres, comunidad educativa, niños.
 - ¿Qué se evalúa? Conocimientos, habilidades, procesos, actitudes, acciones. Las instituciones.
 - ¿Cómo? A partir de la observación, del intercambio de ideas. Del establecimiento de acuerdos comunes, de la comprensión de disidencias.
 - ¿Cuándo? Siempre”.

Es importante rescatar que, durante el análisis, se encontró que la documentación era la principal práctica utilizada por los docentes para la valoración permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. Este aspecto ya fue descrito en el Capítulo 1 de la presente investigación como una característica del enfoque de Pensamiento Visible.

A manera de conclusión de este aspecto, se puede decir que los docentes entrevistados y que entregaron sus planeaciones, comprenden las orientaciones dadas por el MEN (2013) con respecto a la esencia de la evaluación.

“Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye la posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron”. (p. 138)

La evaluación planteada como valorar los procesos permite:

- ser consciente del sentido del propio que hacer del docente;
- valorar las experiencias que se propiciaron con los niños;
- tomar decisiones de acuerdo a lo que se observó y se escuchó;
- verificar las acciones que respondieron a las intencionalidades e intereses de los niños y sus familias y cuales requieren replantearse;
- reflexionar sobre las interacciones, los ambientes y los recursos utilizados;
- y analizar si todo lo desarrollado provoca la construcción de aprendizajes potenciados del desarrollo integral de los niños.

3.4 Resultados herramienta PP3: Observación de clases

El PP3 decía: *¿Cómo lo hacen en la cotidianidad de sus actividades con los niños?*

Buscando dar continuidad en el nivel de profundización en la recolección y resultados de la información, una vez analizadas las planeaciones entregadas por los docentes, procedimos a realizar observaciones de tres sesiones de diferentes docentes, cada una de ellas con una duración entre 45 y 60 minutos, las herramientas utilizadas para guardar y posteriormente analizar la información son: video, audio, fotografía, notas del investigador.

Para llevar a cabo esta tarea, se utiliza la herramienta creada por Brooks & Ritchhart (2012). En su versión original fue creada para la autoevaluación del docente; en la presente investigación se encuentra como instrumento pertinente para que el investigador registre sus observaciones durante esta tercera parte del trabajo de campo, dado que concreta los principios más importantes para el enfoque de Pensamiento Visible. Además, se conecta con la información y los hallazgos desarrollados durante las etapas uno y dos de la investigación. La versión original es en inglés, nosotros hemos utilizado una traducción al español.

El instrumento contiene 40 afirmaciones, correspondientes a 8 dimensiones: Expectativas, Lenguaje, Tiempo, Modelaje, Oportunidades, Rutinas, Interacciones y Ambiente. Para cada afirmación se valora entre 1 y 5, tal como señalamos en el Capítulo 2.

En la Tabla 3.13 se recogen las valoraciones de las tres observaciones realizadas a otros tantos participantes.

Tabla 3.13

Desarrollo de una cultura de pensamiento en el aula

FUERZA CULTURAL	CALIFICACIÓN		
EXPECTATIVAS	OI1	OI2	OI3
Hace un esfuerzo consciente para comunicar a los estudiantes que la clase es un lugar en el que se valora el pensamiento.	5	4	3
Establece un conjunto de expectativas para aprender y pensar con los estudiantes de una manera similar que establece expectativas de comportamiento.	5	3	4
Manifiesta que el pensamiento y el aprendizaje, en oposición a la "finalización del trabajo", son los resultados de la actividad de clase.	5	3	4
"Desarrollar comprensión", en oposición a la adquisición de conocimiento solamente, es el objetivo de la actividad en el aula y las lecciones.	5	4	4
La independencia se está cultivando activamente para que los estudiantes no dependan del profesor para responder todas las preguntas y dirigir todas las actividades.	5	3	3
LENGUAJE	OI1	OI2	OI3
Hace un esfuerzo consciente para utilizar el lenguaje de pensamiento en la enseñanza, discutiendo con los estudiantes el tipo de movimientos de pensamiento requeridos con verbos como "elaborar", "evaluar", "justificar", "contrastar", "explicar", etc.	5	5	5
Raramente uso comentarios genéricos como ("buen trabajo", "excelente", "genial", "bien hecho") y en su lugar proporciona retroalimentación específica, focalizada y orientada a la acción que se enfoca en guiar los esfuerzos y acciones futuras.	5	3	3
Utiliza frases "condicionales" como "podría ser", "una posibilidad es", "algunas personas piensan", "o", "generalmente es el camino, pero no siempre".	5	5	3
Trata de notar y nombrar el pensamiento que ocurre en clase, diciendo cosas como "Ella está apoyando sus ideas con evidencia aquí" o "Él está evaluando la efectividad de esa estrategia".	5	5	3
Utiliza un lenguaje inclusivo, de construcción comunitaria, hablando de "nosotros" estamos aprendiendo o "nuestra" consulta.	5	5	5

TIEMPO	OI1	OI2	OI3
Dedica tiempo a las preguntas y contribuciones de los estudiantes.	5	5	3
Proporciona el "espacio" para que los estudiantes amplíen, trabajen o desarrollen las ideas de los demás.	4	4	3
Evita diseminar una gran cantidad de ideas sin dar tiempo para procesarlas.	4	5	3
Da a estudiantes tiempo para pensar y desarrollar ideas antes de pedir contribuciones.	4	5	3
Supervisa la cantidad de tiempo que habla para no dominar la conversación en el aula.	5	5	2
MODELAJE	OI1	OI2	OI3
El pensamiento (de los estudiantes y del profesor) se exhibe regularmente en el aula.	5	3	3
Demuestra su propia curiosidad, pasión e interés a los estudiantes.	5	4	5
Muestra una mentalidad abierta y una disposición a considerar perspectivas alternativas.	5	3	5
También está aprendiendo, tomando riesgos y reflexionando sobre su aprendizaje.	5	5	5
Los estudiantes modelan su proceso de pensamiento justificando espontáneamente y proporcionando evidencia de su pensamiento.	5	4	4
OPORTUNIDADES	OI1	OI2	OI3
Se asegura de que las oportunidades de pensamiento enriquecido estén entretejadas en la enseñanza y que los estudiantes no solo participen en el trabajo o la actividad.	5	4	5
Enfoca la atención de los estudiantes en temas, ideas importantes en el mundo y conexiones significativas dentro de la disciplina y más allá.	5	5	5
Ofrece a los estudiantes oportunidades para dirigir su propio aprendizaje y convertirse en aprendices independientes.	5	4	5
Se esfuerza por seleccionar el contenido y los estímulos para la consideración de la clase a fin de provocar el pensamiento.	5	5	5
Brinda oportunidades para reflexionar sobre cómo el pensamiento sobre un tema ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo.	5	5	5
RUTINAS	OI1	OI2	OI3
Utiliza rutinas y estructuras para ayudar a los estudiantes a organizar su pensamiento.	5	5	5
Utiliza rutinas de pensamiento de manera flexible, espontánea y efectiva para profundizar la comprensión de los estudiantes.	5	5	5
Es bueno combinando una rutina con contenido apropiado para que los estudiantes puedan alcanzar un nivel más profundo de comprensión.	5	5	5
Las rutinas de pensamiento se han convertido en patrones de comportamiento en la clase; los estudiantes conocen rutinas particulares tan bien que ya no buscan aclaraciones sobre la mecánica de la rutina.	5	3	3
Los estudiantes usan rutinas y estructuras para mejorar su comprensión y como una plataforma para la discusión, y no como un trabajo por hacer.	5	2	2
INTERACCIONES	OI1	OI2	OI3
Se asegura de que todos los estudiantes respeten el pensamiento de los demás en clase. Las ideas pueden ser criticadas o cuestionadas, pero las personas no.	5	5	3
Deja claro que los errores son aceptables y valorados en clase.	4	5	5
Los estudiantes se preparan para elaborar sus respuestas, razonar y pensar más allá de una simple respuesta o afirmación; p.e. usando la rutina "¿Qué te hace decir eso?".	5	5	3
Escucha a los estudiantes y muestra una verdadera curiosidad e interés en el pensamiento de los estudiantes. Está claro que valora su pensamiento.	5	5	5
Escucha a los grupos y les permite que actúen de manera independiente, en lugar de estar siempre interviniendo en el proceso.	4	3	3
AMBIENTE	OI1	OI2	OI3
Las exhibiciones en el salón comunican mensajes positivos sobre el aprendizaje y el pensamiento, para inspirar el aprendizaje en el área temática y conectar a los estudiantes con el mundo más amplio de ideas.	5	3	4
La organización del espacio del salón de clases facilita interacciones, colaboraciones y debates reflexivos.	5	2	5
Las paredes tienen una naturaleza continua, incipiente y / o dialógica; no son únicamente muestras estáticas de trabajo terminado.	5	3	4
Usa varias formas, incluida la tecnología, para documentar y capturar el pensamiento.	5	2	3
Un visitante podría discernir lo que importa y lo que se valora respecto al aprendizaje.	5	4	4
PUNTAJE PROMEDIO FINAL POR INSTITUCIÓN	4.8	4.0	3.9

Fuente original: Brooks & Ritchhart (2012)

Durante la presentación de los resultados vamos a citar datos extraídos de la información recolectada en cada visita de observación de clase. Se asignan códigos para referenciar cada institución: O = Observación; I = Institución; n° = Número asignado a la institución

Es importante tener en cuenta que el nombre asignado a cada categoría, así como las subcategorías establecidas son originales de la propuesta de Ritchhart en su libro *Las Ocho Fuerzas Culturales* (2015).

Las instituciones que permitieron observación de sus clases tienen un aspecto en común: promueven procesos de bilingüismo utilizando el inglés como segunda lengua. Durante el desarrollo de las observaciones se evidenció el uso de ambas lenguas, las conversaciones se dan mezclando los idiomas y se utilizaron las expresiones exactamente como se dieron durante el momento real.

3.4.1 Categoría 1: Expectativas

Según el enfoque de Pensamiento Visible, del cual se desprenden las Fuerzas Culturales, las expectativas que tienen los docentes y líderes de las instituciones, determinan los comportamientos de los estudiantes y demás miembros de la comunidad en general. Las grandes premisas que sugiere la fuerza cultural Expectativas son:

- *Enfocarnos en el aprendizaje vs. la tarea*: La prioridad es el aprendizaje, el trabajo es un paso y no es el fin del mismo. No se puede pensar que, por tener a los estudiantes ocupados en una tarea, ellos van a aprender. Si están enfocados hacia el aprendizaje, estarán en la capacidad de monitorear y desarrollar comprensiones. Los errores son vistos como oportunidades para aprender, para crecer, para replantear.

- *Enseñar para la comprensión vs. el conocimiento*: La comprensión requiere conocimiento, pero solo se logra a través del proceso de integrarlo y conectarlo.

- *Fomentar estrategias de aprendizaje profundas vs. superficiales*: Las escuelas son para aprender, el centro del aprendizaje es la comprensión. ¿Qué hacemos con la información y con el conocimiento? Las tareas de alta demanda son aquellas que requieren que los estudiantes expliquen, describan, justifiquen, comparen, evalúen, tomen decisiones, planifiquen, formulen preguntas o trabajen en más de una representación.

- *Promover la independencia vs. a la dependencia*: Cuando los estudiantes son dependientes, se centran en motivaciones extrínsecas, se limita la creatividad y la motivación, no saben resolver problemas. Cuando son independientes, desarrollan resiliencia, están abiertos al cambio, existe motivación y compromiso intrínseco, son eficaces y desarrollan hábitos de vida de aprendices.

- *Desarrollar una mentalidad de crecimiento vs a una mentalidad fija*: Nuestra mentalidad de crecimiento se desarrolla a través de los mensajes sutiles que envían en los salones los profesores, mentores y las familias.

“En una mentalidad de crecimiento, los estudiantes entienden que sus talentos y habilidades se pueden desarrollar a través del esfuerzo, la buena enseñanza y la persistencia. No necesariamente piensan que todos son iguales o que cualquiera puede ser Einstein, pero creen que todos pueden ser más inteligentes si trabajan en ello”. (Ritchhart, 2015, pág 74)

Observación OI1

En la OI1 se observa que el objetivo de la actividad que plantea es conocer más acerca de los insectos subterráneos. También, por medio de pictogramas, la docente planea los hábitos de mente que espera los niños usen:

- *“razonar con evidencia y descubrir la complejidad”*.

Las tareas a realizar para llegar al objetivo se encuentran plasmadas en forma de dibujos que representan cuatro momentos o estaciones llamadas:

- *“Spy”* que consistía en observar con lupas insectos y animales dentro de la tierra,
- *“Thinking Routine: I used to think now I think”*,
- *“Rescue center”* que fue abordado a través de tabletas
- *“Play dough”* en el cual se esperaba que los niños plasmaran la forma de los animales.

La docente permite que los niños exploren ideas de manera independiente durante el desarrollo de la Rutina de Pensamiento y que elijan autónomamente una de las actividades previamente dispuestas para desarrollarla, mientras ella se encuentra con el grupo que realiza la rutina.

Dentro de la documentación registrada en las paredes del aula se observan los objetivos que se espera que los niños puedan llegar a comprender acerca de los temas abordados, por ejemplo:

- *“Aprender acerca del camuflaje la adaptación animal y resolver preguntas acerca de por qué los animales lucen diferentes”*,

Así, enmarca los hábitos de mente que se esperaban utilizar para llegar a cumplir el objetivo:

- *“escanear, describir, hacer conexiones y descubrir la complejidad”*.

En la documentación se observa que la docente establece tareas de alta demanda a los niños, tales como: *“justificar sus ideas”*, *“razonar con evidencia”* y *“formular conclusiones”*. Estas se encuentran visibles dentro de la documentación en recuadros acompañados de una imagen y de la acción a realizar.

Observación OI2

En la OI2 la docente plantea al inicio de la sesión el objetivo al que busca llegar:

- *“¿Qué podemos hacer para cuidar nuestros huesos?”*,

Y establece una Rutina de pensamiento. La rutina consistía en hallar tres palabras conectadas con los huesos, realizar dos preguntas sobre los mismos y plantear una idea.

En su desarrollo, la docente permite a los niños reflexionar y razonar ante respuestas erróneas

- *“¿Por qué Dana dice que dentro de los pulmones hay huesos? ¿Quieres pensarlo por un momento?”*

De esta manera, fomenta procesos de reflexión, como también abre espacios al debate para que entre ellos amplíen la información y la contrasten,

- Docente OI2: *¿por qué dices tú que dentro de los pulmones no hay huesos?*

- Niño: *“porque no podríamos respirar y nos moriríamos, porque los pulmones estarían con una capa de los huesos y el aire no podría entrar y nos moriríamos, los huesos están por fuera y protegen a los pulmones”.*

La docente centra el proceso de la sesión en el pensamiento y la comprensión del tema a abordar por medio de frases como:

- *“vamos a pensar acerca de los huesos”*

- *“¿qué piensas tú cuando digo la palabra huesos?”*

La docente fomenta retos para los niños, evidenciando la confianza en su capacidad:

- *“vamos a preguntarnos acerca de los huesos, yo voy anotando sus preguntas para que podamos investigarlas”.*

Observación OI3

En el caso de la OI3 la docente propone una experiencia retadora para los niños en la cual deben observar, comparar, contrastar, experimentar y llegar a conclusiones. Aborda temas de interés con un nivel profundo, llevándolos a ampliar su pensamiento.

Dentro de la sesión los niños muestran interés por la temática planteada y, dentro de la dinámica de la misma, se observa una posición tranquila de parte de la docente al brindarles libertad de movimiento, diferentes posturas y una participación autónoma.

Ante respuestas erróneas formuladas por los niños la docente responde con una negativa y procede a dar solución a su pregunta. Por ejemplo, ante la pregunta

Docente OI3: ¿las luciérnagas son grandes o pequeñas?,

Niños: Son grandes

E inmediatamente la docente responde no son pequeñas, cerrando el espacio al debate.

Las tres docentes expresan, a través de su lenguaje, su actitud, la planeación de los objetivos de su clase y el desarrollo de la misma, la importancia de las expectativas, resaltando la calidad de las metas y preguntas que hacen ellas y los niños. Esto último permite ver la construcción de una cultura en la que los niños han interiorizado que las ideas son importantes y que los errores son oportunidades de aprendizaje.

3.4.2 Categoría 2: Lenguaje

Las creencias y filosofía de los docentes intervienen en el lenguaje y éste ayuda para dar forma a las intenciones con los estudiantes. El *Lenguaje* como fuerza cultural se presenta como:

Lenguaje de pensamiento: Es importante que los profesores utilicemos un lenguaje rico en palabras que estén relacionadas con el pensamiento, que utilicemos términos que especifican movimientos específicos del pensamiento como indagar, generar, cuestionar, conectar, teorizar, imaginar, explorar, justificar, razonar, examinar, observar de cerca, generar alternativas, hacer conexiones, entre otros. Siendo más específicos en nuestro uso del lenguaje, direccionamos a

nuestros estudiantes a acciones cognitivas específicas y así podemos llevarlos a comprender y hacer activa la metacognición. Si nosotros no sabemos nombrar los procesos, no podemos facilitar y activarlos efectivamente.

Lenguaje de comunidad: Se refiere a hablar de nosotros; así se incluye el profesor no solo como director de la experiencia sino como aprendiz dentro del proceso. Se construye comunidad no solo usando un lenguaje de nosotros, se evidencia cuando hacemos conexiones con gente real y sus contribuciones.

Lenguaje de identidad: Perkins en *Making learning whole* menciona el término “aboutitis”. Con este se refiere a que los modelos educativos tradicionales nos formaron para enseñar acerca de algo, pero no para comprometer a los estudiantes como miembros de algo; es decir que no se trata de aprender acerca de historia, se trata de asumir el rol de historiadores y así con cada uno de los roles, disciplinas y comprensiones profundas que queremos explorar con los estudiantes.

Lenguaje de iniciativa: Es la capacidad de reinventarnos, de planear. Es un importante logro a desarrollar en la educación del siglo XXI; una persona con iniciativa comienza a ver el mundo desde sus propias acciones. El lenguaje de iniciativa nos demanda ser estratégicos y desarrollar el hábito de planear para poder el paso de ejecutar.

Lenguaje de mentalidad de crecimiento: Estrechamente ligado al lenguaje de iniciativa, plantea que las palabras otorgan posibilidades. Mantener la mente en un estado abierto, es desarrollar el hábito en sí mismo y en los estudiantes para permitirse especular, ser abierto y flexible. El término común de este tipo de lenguaje es *mindfulness*. Langer (1989) lo define como un estado abierto y flexible con el que nuevas categorías y posibilidades se crean más fácilmente.

Lenguaje de celebración y retroalimentación: Los educadores necesitamos ser cuidadosos considerando lo que “celebramos” y las razones por las cuales lo hacemos. Es importante que seamos específicos, descriptivos, informativos para que los estudiantes sepan qué han hecho bien y en qué pueden continuar mejorando. La celebración no es retroalimentación. La retroalimentación requiere que, a través del lenguaje el docente, describa aquellos logros que está alcanzando el estudiante, los pasos o habilidades que caracterizan su pensamiento y producciones para que a través del mismo lo rete para continuar avanzando.

Lenguaje de escucha: En la investigación se ha encontrado la importancia de la escucha activa de parte del docente, del estudiante y entre todos a nivel de comunidad. La escucha no para responder, la escucha para reconocer y reflexionar sobre lo escuchado.

“La escucha profunda es milagrosa, para el oyente y para el orador. Cuando alguien nos recibe con una escucha sincera, sin prejuicios e intensamente interesada, nuestro espíritu se expande”. Ritchhart, 2015, p. 101.

Observación OI1

Teniendo como referente todo lo anterior, a través de las observaciones de clase se encuentra que, en la OI1, la docente se muestra como un aprendiz y, por medio de su lenguaje, se pueden evidenciar expresiones en las que se incluye en el proceso de aprendizaje:

“¿ustedes recuerdan el food change que nosotros realizamos ayer?”.

Valora los pensamientos de los niños mediante expresiones de celebración ante sus respuestas; por ejemplo:

- *Ahora ¿qué no sabías y qué aprendiste?*
- *Yo pensaba que no sabía que la gente que no quiere cuidar a las mascotas tira basura en sus casas.*
- *¿Entonces tú cómo los puedes ayudar?*
- *Quitando la basura de sus casas.*
- *Oh so you learned that.*

Durante la actividad, la docente realiza constantemente preguntas abiertas que le permiten a los niños expresar sus pensamientos:

- *“¿por qué hay que cuidar a los cucarrones?”*,
- *“¿qué aprendiste?”*
- *“¿y ahora qué sabes?”*
- *“¿cómo los puedes ayudar?”* - haciendo referencia a los animales-
- *“¿qué solías pensar acerca de los animales antes de comenzar esta unidad?”*;

Así lleva a los estudiantes al desarrollo un proceso de comprensión acerca de lo que desconocían y lo que ahora conocen.

La docente utiliza un lenguaje enriquecido y hace uso del mismo para permitirles a los niños reflexionar:

- *“Flabio Thinking Routine I used to think, now I think: ¿qué solías antes de empezar esta unidad?, antes de investigar, aprender y explorar”*.

Dentro del desarrollo de la rutina se promueve el lenguaje de la escucha entre pares realizando observaciones como *“listen and think”*. Hace uso constante del mismo, para volver a centrar la atención de los niños ante quién está expresando sus ideas y constantemente promueve el lenguaje de la escucha entre pares.

Observación OI2

En el caso de la OI2, la docente se muestra como un aprendiz, en su lenguaje manifiesta expresiones como:

- *“vamos a pensar: ¿por qué nos preguntamos acerca de los huesos”*,
- *“voy a anotar las preguntas para que podamos investigarlas”*,
- *“vamos a pensar todos, un momento”* incluyéndose dentro del proceso de aprendizaje.

Además, realiza constantemente preguntas abiertas y retadoras como:

- *“¿qué te preguntas tú acerca de los huesos?, ¿qué viene a tú mente cuando yo digo huesos?”*

Esto permite a los niños expresar sus pensamientos con seguridad y en sus respuestas se evidencia un lenguaje de pensamiento interiorizado de algunos de ellos al elaborar sus respuestas iniciando con las frases “yo pienso”, “yo me pregunto”.

Así mismo, promueve el lenguaje de la escucha entre pares realizando observaciones como:

- *“vamos a escuchar lo que piensan los compañeros”*,
- *“recuerda que hablamos de respetar la palabra de los compañeros”*.

Observación OI3

En la OI3, durante la sesión se plantea una actividad en la que los niños deben tomar la posición de los animales que están por observar, realizando un juego de atrapar animales como sapos y ranas, por medio de una especie de lengua elaborada con un material flexible y un imán. Así, maneja un lenguaje de identidad, que les permitía incorporarse desde la experiencia.

Se observa en la cultura del aula el hábito de realizar preguntas, la docente genera gran cantidad de preguntas a los niños: Sin embargo, en su mayoría, son preguntas cerradas con una única respuesta o con dos opciones, por ejemplo, entre otras:

- *las mariquitas... ¿son grandes o pequeñitas?*
- *¿El sapo y la rana son iguales?*,
- *¿el color de los sapos y las ranas se parece?*,
- *¿las patas son largas o cortas?*
- *¿una luciérnaga es grande o pequeña?*

Frente a la petición de contrastar la rana y el sapo un niño realiza la anotación “yo observé que esta tiene los ojos salidos y esta no” lo cual denota un lenguaje más estructurado y consciente de la acción que debía hacer. La docente, entonces, destaca su aporte para que sus compañeros puedan centrar la atención en la idea planteada diciendo:

- *“exacto muy bien, la rana tiene sus ojos salidos y el sapo no”*.

En esta categoría se puede concluir que las tres docentes han desarrollado hábitos que hacen que sus expresiones sean intencionadas y consientes para promover el pensamiento de los niños. En las tres observaciones se identifican expresiones similares en los niños que corresponden a orientaciones que brinda el enfoque de Pensamiento Visible. En el lenguaje utilizado por la docente de la IE3 se identifican oportunidades de mejora para poder plantear preguntas a los estudiantes que sean más abiertas y que permitan el desarrollo de procesos de pensamiento más avanzados.

3.4.3 Categoría 3: Tiempo

Para describir esta categoría, se invita a pensar sobre la reflexión que hace Malaguzzi con respecto a los tiempos de la infancia, retomando ideas de Fernando Pessoa:

“Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles. Es una medida de sabiduría biológica y cultural. Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia humana sea la más larga (infinita decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario superar. Y cuántas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles. Si hoy, estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura”.

Reconocer el tiempo como una de las fuerzas culturales que influye en los contextos educativos y ser consciente de la manera en que lo asumimos como adultos, lleva a pensar en cómo los niños reciben esos mensajes que les estamos enviando los adultos constantemente.

Reconociendo el tiempo como una declaración de sus valores: Dedicar tiempo para construir relaciones con los estudiantes y para construir comunidad. Dedicar tiempo para hablar, para discutir, para observar de cerca, para hacer conexiones, para razonar con evidencia. Dar tiempo a los estudiantes para que se preparen, dar tiempo para pequeñas discusiones. Tomar decisiones con nuestro tiempo y cambiar el lenguaje con el que hemos sido educados por años en nuestras culturas; no apoyar frases como “tengo que terminar el currículo”, “tengo que preparar los estudiantes para el examen”, “tengo 35 minutos de clase”, “tengo que terminar los contenidos del periodo”, “quiero dar tiempo para las discusiones y preguntas, pero no me alcanza.”

Si nosotros creemos que enseñar es presentar información y que aprender es memorizar, le vamos a dar tiempo a esas cosas. En cambio, si comprendemos que el aprendizaje se construye en comunidad y que las interacciones requieren tiempo, seguramente lograremos ser maestros y no esclavos del tiempo.

Aprendiendo a priorizar y siempre priorizando el aprendizaje: El tiempo bien utilizado se evidencia cuando aprendemos a priorizar las actividades que favorecen las interacciones, minimizar el tiempo que habla el docente para dar paso a las conversaciones de los estudiantes, promover interacciones e independencia. Para lograrlo, podemos tener en mente preguntas como: ¿qué quiero que se lleven los estudiantes al final? ¿si los tengo seis semanas qué es lo que voy hacer? Y pensando en ese resultado final, las acciones y las cosas en las que aprovechamos el tiempo irán encaminadas a un propósito específico y de gran alcance para la vida de los estudiantes. Así descubriremos nuestros verdaderos y grandes objetivos.

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento; el pensamiento requiere tiempo y aprendemos cuando estamos retados, comprometidos y podemos ir más allá de lo que nosotros mismos creemos. Tiempo y lenguaje se conectan aquí.

Dando tiempo para pensar: Los procesos cognitivos complejos requieren tiempo para desarrollarse. Si damos tiempo para pensar, los estudiantes sabrán que esperamos más allá de una respuesta conocida. Dar tiempo para considerar ideas y para preparar una discusión son actividades que potencian el aprendizaje de los estudiantes y que causan un efecto más profundo y duradero que la conocida imagen mental que tenemos del estudiante sentado en silencio escuchando por largas horas al profesor, o el estudiante copiando del tablero al cuaderno, o del estudiante llenado un sin fin de ejercicios matemáticos de manera repetitiva.

Invertir tiempo para ganar tiempo: Nosotros queremos actualmente estudiantes que puedan desarrollar y utilizar sus habilidades y conocimientos en situaciones nuevas; no sólo que den información en un examen.

Observación OI1

Teniendo como referente lo anterior, en la OI1 se evidenciaron situaciones como por ejemplo que la docente se muestra impaciente ante los periodos de tiempo de respuesta de los niños posterior a una pregunta y es insistente con la pregunta

“¿por qué es importante cuidar los animales? ¿por qué? ¿por qué?”

Y, por medio de su lenguaje corporal, tocaba con los dedos la mesa mientras elabora la pregunta y espera la respuesta; posteriormente se anticipa a las respuestas de ellos finalizando la idea: mientras uno de los niños da la respuesta:

- *“No sabía que votan la basura en... en...”*
- La docente da la respuesta – *“en sus casas”*
- A lo que él responde *“no, en sus camas”*.

En otros momentos, la docente establece tiempos de escucha y participación para poder escuchar y documentar el pensamiento de los niños. Específicamente establece, por medio del lenguaje y de la Rutina de Pensamiento “Antes pensaba y Ahora pienso”, periodos de tiempo

- *“¿qué solías pensar antes los animales, antes de investigar, de aprender y explorar?”*
- *“¿qué no sabías antes de empezar la unidad?”*
- *“y el cambio del pensamiento previo al actual “ahora... ¿qué aprendiste?”.*

Constantemente hace alusión a ideas y pensamientos enmarcando el tiempo con frases como:

- *“Ustedes recuerdan el food change que nosotros hicimos ayer”*
- *“Sophi you already told me yesterday about animal care”.*

Dispone diferentes actividades encaminadas al logro del objetivo, promoviendo la organización por grupos y estableciendo estaciones. En la estación de la Rutina de pensamiento permite a los niños participar libremente en las otras estaciones en periodos de tiempo en cada uno, contribuyendo al manejo del mismo.

Ante la documentación de las ideas de los niños, la docente se muestra atenta y paciente, dispuesta a plasmar su pensamiento pausadamente mientras ellos palabra por palabra repiten la idea antes dicha, para que ella la pueda escribir en palabras exactas.

Observación OI2

En el caso de la OI2, se observa una dinámica similar a la anterior, con la diferencia que los niños están todos participando del mismo espacio.

La docente enmarca los tres momentos de la Rutina claramente, estableciendo el paso a paso:

- *“lo primero que vamos a hacer es pensar en palabras que se vienen a nuestra cabeza cuando decimos huesos, después vamos a escribirlas en las manos”,*

- *“ahora vamos a tomar un momento para preguntarnos acerca de los huesos”.*

Durante el desarrollo de la misma la docente se muestra atenta a las respuestas de los niños, brindándoles el tiempo prudente para reflexionar y compartir sus pensamientos; cuando observa que alguno de ellos se toma tiempo usa frases como

- *“¿quieres pensar un momento tu respuesta y ahora te pregunto?”.*

La docente establece tiempos de escucha grupal y dedica tiempo a escuchar y documentar el pensamiento de los niños; hace alusión a ideas y pensamientos enmarcando el tiempo pasado por medio de frases:

- *“vamos a pensar en todo lo que aprendimos de los huesos la semana pasada”*

Los niños se preguntan entre ellos acerca del tiempo de participación de cada uno, reflexionan y llegan a conclusiones que se remiten a secuencias de tiempo:

- *“ah porque esa fue la primera palabra” “porque él fue el primero que dijo falanges y nosotros de terceras”.*

Observación OI3

Durante la sesión de la OI3 se identifican claramente las secuencias de tiempo establecidas y los cambios que se dan en el paso a paso de la elaboración de la Rutina de Pensamiento, de la experiencia significativa y el cierre puntualmente se evidencia a través del lenguaje:

- *“vamos a hallar las diferencias”,*

- *“ya ubicamos las diferencias, ahora vamos a ubicar en el centro y en lo que se parece en el centro.”*

La docente genera preguntas invitando a los niños a pensar. Sin embargo, se muestra acelerada dentro de la dinámica de indagar y cuestionar, debido a que da un lapso de tiempo corto a las respuestas y en varias situaciones es ella quien las da en modo de explicación:

- *¿el color se parece?, ¿ambos son de color verde?*

Dando ella misma una rápida respuesta “No, los sapos son por lo general cafés, mientras que las ranas son de muchos colores y son venenosas.”

Formulando inmediatamente otra pregunta: “¿adivinen de qué color son esas ranas venenosas?”

Respondiendo casi en el mismo instante “fluorescentes”.

A lo largo de la sesión se pueden observar los momentos marcados dentro del proceso de tomar posición con el animal, realizar la rutina contrastando y comparando y finalmente llegando a un proceso de reflexión, llevando un hilo que se conecta en cada momento con el objetivo planteado por la docente.

Uno de los aspectos por rescatar es la importancia que las docentes en los tres escenarios dan a los niños para participar y que esta no se ve limitada. Sin embargo, la presión, el tiempo del adulto y las organizaciones logísticas institucionales dejan ver en las docentes cierto afán por culminar las actividades con los niños.

3.4.4 Categoría 4: Modelaje

Cuando hablamos de *Modelaje* como fuerza cultural, nos referimos a cómo los estudiantes nos están viendo.

Es importante que, a través del modelaje, los estudiantes nos puedan ver como pensadores y aprendices, no solamente como personas que dan dirección y monitorean su tiempo. Compartir experiencias personales, pensamientos con respecto a temas de interés de los estudiantes, hacer nuestro Pensamiento Visible, no minimizar los sentimientos negativos, conversar sobre cómo podemos superar esos retos, etc. permite que construyamos ambientes de aprendizaje colaborativo, aunque por supuesto éste también requiere de esfuerzos individuales.

Disposición de aprendiz: ser un modelo a seguir de aprendizaje y pensamiento: Nosotros inspiramos, enseñamos con nuestro ejemplo, manifestamos a nuestros estudiantes lo que significa ser pensadores y aprendices. Como modelos que siguen, somos responsables de formar en ellos la idea de que el aprendizaje es desordenado. Por lo tanto, no requiere perfección y sí requiere un monitoreo constante, compromiso, revisión y reflexión.

Enseñamos a nuestros estudiantes, a través de acciones: cómo resolvemos problemas, cómo aprovechamos errores, cómo reflexionamos, cómo dirigimos nuestra curiosidad. A través del modelaje tenemos la oportunidad de desarrollar actitudes, valores y comportamientos que queremos ver en nuestros estudiantes, como la dedicación para comprender, respetar a los otros, deseo permanente por aprender y ser genuinos.

Los profesores apasionados siempre están tomando nuevos riesgos y haciendo cosas que nadie había hecho antes. Eso lo ven los estudiantes y les permite el desarrollo de habilidades para el siglo XXI como ser creativos, innovar, solucionar problemas y tomar riesgos.

Disposición cognitiva: hacer visible nuestro pensamiento: Ser modelo no quiere decir dar todas las explicaciones y respuestas a los estudiantes. Es demostrarles que somos expertos en pensar cómo solucionar problemas y descubrir todo aquello que inquieta nuestro pensamiento y nuestra curiosidad.

Observación OI1

En la OI1 se pudo observar que la docente modela como aprendiz, hace preguntas, explora con los niños y se sienta con ellos en la misma posición, compartiendo las experiencias en conjunto.

Se detectan herramientas que la docente constantemente usa para hacer visible su pensamiento y permitiendo que los niños tomen las mismas (llaves de pensamiento y disposiciones de pensamiento) para hacer visible su pensamiento.

Dentro de la disposición del espacio y la secuencia de las actividades se observa que la docente promueve el trabajo grupal e individual, brindándoles independencia en algunos procesos.

Observación OI2

En el caso de la OI2, la docente muestra constante curiosidad e interés por el pensamiento de los niños. Cuando encuentra una buena idea, la resalta frente a los demás, iniciando la frase con

el nombre de los niños y vuelve a comunicar la idea para que todos la puedan escuchar siempre resaltando el pensamiento:

- *“tú piensas que los huesos se encuentran fuera de los pulmones”*

Además, maneja un tono de voz tranquilo y modela la capacidad de cuestionarse por medio de sus preguntas. Documenta en espacios visibles (el tablero) resaltando la ubicación del pensamiento de cada niño, para que puedan identificar en qué lugar se encuentran sus ideas

- *“en este lado colocaré los de Joshua, en este los de Jero y en este los tuyos para que no se confundan”;*

También documenta, en un apartado individual, los pensamientos y preguntas que se van elaborando en el aula haciendo alusión a que posteriormente con esta documentación podrá investigar acerca de sus cuestionamientos.

Observación OI3

La docente de la OI3 modela como aprendiz; esto se evidencia a través de una de sus afirmaciones:

- *“ya hemos hallado las diferencias entre el sapo y la rana”*
- *“vamos a observar los ojos del sapo y la rana”*
- *“vamos a comunicarnos”*

Se muestra curiosa, dispuesta a investigar, jugar y explorar. Adicionalmente es partícipe de los juegos propuestos y se sienta con los niños en la misma posición mostrándose atenta e interesada por las ideas que surgen.

Establece momentos de observación y posteriormente de reflexión en grupo durante el desarrollo de la rutina en el cual dirige preguntas de manera general. También de trabajo individual planteando una meta a lograr dentro de la dinámica y permitiéndole a cada uno llegar a la misma en el momento de tomar la posición del sapo y de la rana.

3.4.5 Categoría 5: Oportunidades

Según el enfoque de Pensamiento Visible y las Fuerzas culturales, los mejores docentes crean oportunidades de comprometerse, cambiar concepciones, profundizar, explorar, crear significados, pensar y aprender. Las oportunidades van más allá de trabajos y tareas, valoran lo que los estudiantes hacen mentalmente durante el proceso. Éstas se pueden visibilizar en momentos, proyectos y eventos; estos permiten el desarrollo académico, personal, social.

Categorizar: ¿Cuáles son las dimensiones clave en las que difieren las oportunidades? Las oportunidades que los profesores podemos generar se pueden categorizar en: duración tiempo, periodo, año, formato o complejidad.

Reconocer: ¿Cuáles son las características específicas de las oportunidades desafiantes que promueven el aprendizaje? Aplicación nueva a través de la cual los estudiantes analizan situaciones problema y buscan aplicar su conocimiento sus habilidades para resolverlo; Investigaciones significativas; Comunicación efectiva y Valor percibido, que se refiere a

cuando llegan a la producción de un elemento, una propuesta, un proyecto, un artefacto de comprensión, entre otros.

Darse cuenta: ¿Cómo hacemos que las oportunidades desafiantes funcionen para profesores y estudiantes? Según Ritchhart, las oportunidades son el pan y la mantequilla de la enseñanza. Lo que nosotros les pedimos a los estudiantes que hagan debe inspirarlos, comprometerlos y abrir posibilidades para que sean originales reduciendo las producciones superficiales.

Observación OI1

En la OI1 se evidencian oportunidades por medio de la observación de la clase y del espacio dispuesto llamado “Our learning journey”, un proyecto que le brindó la oportunidad a la docente y a los niños profundizar en conocimientos acerca de los animales enmarcados en su habitat, tipo de alimentación, características propias, cadena alimenticia, entre otros.

La docente brinda la oportunidad de ver a los niños cómo cambió su pensamiento por medio de la Rutina de Pensamiento y a su vez realiza preguntas como:

- “¿entonces ahora tú qué harías?”

Llevando a la implicación y a la participación activa de los niños a la práctica.

Observación OI2

En el caso de la OI2 se observa, en la documentación y en el desarrollo de la sesión, un tema global de interés para los niños: el cuerpo humano. Este contenido se conecta con otros aspectos que son visibles en la documentación del aula como los sistemas del cuerpo, función de sus partes y el cuidado de los mismos.

La docente brinda a los niños la oportunidad de ampliar el pensamiento e ideas de sus compañeros como también el propio, por medio de preguntas y espacios de reflexión.

Observación OI3

En la OI3 la docente propone tópicos que fomentan la investigación y curiosidad, recrea estímulos cambiantes que motivan a los niños dentro del proceso de desarrollo de la sesión. De esta manera, los niños tienen la oportunidad de explorar desde otros roles, en este caso, desde el rol de sapos y ranas propuesto por la docente.

Se observa compromiso, motivación y atención enfocada por parte de los niños, igualmente el interés por comprender las ideas propuestas y conectarlo con su cotidianidad.

Se observa en los niños la oportunidad de expresarse ante la petición de observación y generar conexiones con la cotidianidad:

- “son como el color de mis zapatos”

Se refiere a las ranas venenosas, mientras los otros señalaban colores del entorno replicando:

- “o como este”.

A pesar de que oportunidades como la organización de eventos y proyectos no fueron posibles a través de la observación de una sesión de clase, se evidencia a través de las experiencias que vivieron los niños y en la documentación de semanas y meses anteriores, que se están llevando de manera juiciosa; el lenguaje y las acciones de los niños.

3.4.6 Categoría 6: Rutinas

A pesar de que las rutinas en las que se ha hecho énfasis durante nuestra investigación son las rutinas de pensamiento, cuando se habla de rutinas, se abordan todas las posibles. Para ello es necesario tener en cuenta que no son concebidas solo como instrucciones; también pueden ser consideradas como herramientas, estructuras y patrones.

En las instituciones educativas existen rutinas de gestión, instructivas, interaccionales y de pensamiento y todas crean la infraestructura que soporta el funcionamiento de una clase.

Observación OI1

En la OI1, la docente realiza la rutina “Antes pensaba - Ahora pienso”, para hacer visible el pensamiento de los niños acerca de sus nuevos aprendizajes. En ella, se observan interacciones entre pares y grupales en el momento de escucha activa. Después de elaborar la pregunta, les facilita a los niños herramientas para dibujar y plasma en código escrito las ideas de los niños.

Se puede ver apropiación y aplicación de las Rutinas de Pensamiento por parte de la docente y de los niños. Se observa que la misma está guiada por la docente, pero construida de manera colectiva, siendo una documentación compartida en la que se observan los dibujos de los niños, algunas palabras escritas por ellos y otras ideas plasmadas por la docente.

El lenguaje de los niños deja ver que las Rutinas de Pensamiento son parte de la cotidianidad y de la cultura del aula haciendo alusión a frases como:

- *“yo pensaba que no sabía que la gente que no quiere cuidar a las mascotas tira basura en sus casas”*
- *“yo no sabía que no era bueno matar a los animales”.*

Observación OI2

En la OI2, al iniciar la actividad después de plantear el objetivo, la docente propone:

- *“we are going to do a Thinking Routine”.*

Expresión con la cual los niños ya se encuentran familiarizados y dicen:

- *“una Rutina de pensamiento”*

Se disponen atentos a observar qué tipo de rutina van a hacer, lo cual evidencia que estas forman parte de la cotidianidad del aula.

Por otro lado, la docente realiza la Rutina de Pensamiento Puente 3, 2, 1 y la enuncia al principio de la sesión determinando los pasos a seguir, que se ven enmarcados por medio del lenguaje:

- *“vamos a pensar en tres palabras que vengan a nuestra mente cuando yo digo”*

- *“nos vamos a hacer 2 preguntas acerca de...”*

Toma la misma como herramienta y secuencia escalonada para llegar a la comprensión.

Observación OI3

En el caso de la OI3 la docente plantea una Rutina de Pensamiento Diagrama de Venn, la cual aborda con propiedad y espontaneidad, flexibilizando la forma de documentar mientras se va desarrollado tranquilamente la rutina. A través de la misma, se puede observar claramente el objetivo que la docente tiene, ejecutándola de manera estructurada permitiéndole a los niños ser conscientes del paso a pasó evidenciando con claridad a dónde quiere enfocar el pensamiento de ellos.

Se observa la estructuración clara de la Rutina por medio del lenguaje

- *“ya miramos las diferencias, vamos a ubicar las diferencias a los lados y en lo que se parecen en el centro”*

Esta se aborda como herramienta central para conducir el pensamiento en la sesión.

3.4.7 Categoría 7: Interacciones

Las interacciones son la base de las relaciones y se dan entre todos: docente – estudiante; estudiante- estudiante; docente – docente. El enfoque de Pensamiento visible promueve la idea de que el aprendizaje es social y no individual, por lo que las interacciones juegan un papel importante. El aprendizaje significativo no ocurre sin relaciones significativas. Lo anterior se refleja a través de tres premisas:

La primera es que debemos asignar un nuevo rol para los estudiantes y empoderarlos, impidiendo que de alguna manera queden estudiantes marginados. Por otro lado, está la necesidad de que más allá de la necesidad de que cada estudiante construya sus ideas de manera individual, debemos generar acciones y hábitos que permitan que los estudiantes valoren el pensamiento de los otros y que comencemos a construir ideas sobre las ideas de otros, lo que nos llevará a encontrar mayor profundidad y complejidad. Por último, la importancia de construir cultura a través del afecto y las acciones.

Observación OI1

En la OI1 se observan interacciones enriquecidas entre niños - docente por medio de preguntas, así mismo entre las respuestas ya que en momentos los niños soportan la idea del otro:

- *“hay que cuidar a los animales, porque después no tenemos más animales”*

- *“porque después nos morimos nosotros” - agregando una nueva idea al pensamiento de su compañero.*

Se evidencian interacciones entre pares e individualmente las cuales se observan en la experiencia de los animales. Se dispone en tres centros y no hay intervención de la docente, los niños realizan estas actividades de forma autónoma, interactuado libremente con el ambiente y elementos que están dispuestos en el aula.

Al revisar la documentación se observa que el pensamiento de los niños es valioso para la construcción del aprendizaje; en ésta se describen los nombres de quienes hablaron y sus ideas, los dibujos de los niños representando sus ideas. Se observa que la docente promueve la escucha de las ideas y, en el momento en el que un niño plasma sus pensamientos, le solicita firmarlo:

- “*can you sign it*”

De esta manera, les da un valor único a los pensamientos de cada niño.

Observación OI2

En la OI2 las interacciones se promueven en un ambiente de escucha en el que todos los pensamientos son valorados. Sin embargo, la comunicación directa entre pares se ve limitada por la organización de los escritorios en los que están los niños.

Se observa constantemente interacción directa entre los niños y la docente, cuando a alguno no se le facilita dar una respuesta la docente se acerca amigablemente a la altura de los niños y los observa a los ojos brindándoles confianza de participación.

Igualmente recibe todas sus ideas sin calificarlas con aprobación o desaprobación, dándoles la tranquilidad de participar abiertamente en la discusión.

Observación OI3

En el caso de la OI3 el grupo se organiza sentado en forma circular en el piso, la docente procura que sea amplio para que todos puedan ver sus rostros y observar con claridad los elementos con los que tendrán contacto.

Se evidencian interacciones enriquecidas de manera grupal e individual, en los cuales se fomenta la autonomía: Los niños tienen la posibilidad de cambiar de posición, reubicarse en el ambiente y moverse con tranquilidad; la docente promueve interacciones con el ambiente y variedad de elementos dispuestos en el ambiente.

Se observa un patrón de comportamiento libre y autónomo en los niños, momentos de comunicación entre pares y de reflexión individual y una posición no directiva de parte de la docente. Ésta plantea dinámicas que les permiten a los niños interactuar con material concreto, como las imágenes y juguetes y el ambiente del parque.

3.4.8 Categoría 8: Ambiente

Todas las fuerzas culturales abordadas anteriormente, se unen cuando se piensa en el ambiente que se puede evidenciar. Las cuatro características de los ambientes de aprendizaje hoy deberían permitir: visibilidad, flexibilidad, confort e invitan a calidez.

Observación OI1

En la OI1 el aula comunica, por medio de la documentación, de los elementos que se encuentran allí. Se trata de un ambiente en el que constantemente se realizan reflexiones, hay interacciones enriquecidas y el pensamiento de quienes se encuentran allí es valioso.

Se observan recursos tangibles, tecnológicos y visuales que son de fácil acceso para que los niños los consulten, con el fin de llegar al objetivo de comprensión y ver el proceso de aprendizaje que han tenido.

Se observa libertad, autonomía y organización, a pesar de encontrarse en constante movimiento de los niños y las docentes. También se ve a los participantes enfocados en las actividades y en la búsqueda del objetivo, dejando ver que esta organización es habitual en este aula.

Observación OI2

En la OI2, la disposición del aula se encuentra enmarcada en filas cercanas formando tres mesas. En algunos casos unos de los niños se pueden ver el rostro mientras que a otros les ven la espalda, lo cual no facilita espacios de reflexión e interacciones directas entre pares.

Las paredes contienen documentación de tres Rutinas de pensamiento aisladas una de la otra en cuestión de temáticas. Sin embargo, dan cuenta del proceso realizado con los niños, lo cual habla del valor del pensamiento en el aula.

Por otro lado, la lectura de la misma documentación no deja ver el proceso que se llevó a cabo, sino el resultado mismo.

Observación OI3

En el caso de la OI3, la docente trasciende los límites del aula. Toma un contexto como el parque para hacer visible el pensamiento de los niños, promoviendo el pensamiento no solo en el aula sino fuera de ella.

También dispone de elementos concretos y visuales que les permite conectarse con el tema establecido y plantea experiencias haciendo uso de los recursos que encuentra en el ambiente.

Se observa que el ambiente dispuesto por la docente invita a la reflexión, curiosidad, atención profunda y la exploración y posibilita las interacciones continuas.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

En este último capítulo se exponen las conclusiones a las que hemos llegado a partir de cada uno de los Problemas Principales planteados, la información recogida y los resultados del análisis de la misma. Hemos de tener en cuenta que la investigación desde sus inicios buscó caracterizar cómo se ha venido trabajando el enfoque de Pensamiento Visible en Educación Infantil en Bogotá, una tendencia que se ha ido cimentando durante los últimos diez años.

Podemos identificar diferentes concepciones sociales sobre la finalidad de esta etapa educativa. Por un lado, hay concepciones muy arraigadas que consideran como prioridad un énfasis asistencialista. Por otro lado, estaría la visión tradicional de preparación para la escolaridad. Por último, podríamos hablar de una tercera corriente que valora la importancia de la calidad de las interacciones pedagógicas, la formación de los educadores, entre otras problemáticas.

Para contextualizar la investigación, se desarrolló una descripción del enfoque de Pensamiento Visible, profundizando en sus orígenes en el gran marco de Proyecto Cero, pasando por el desarrollo de la propuesta de Enseñanza para la Comprensión y las Rutinas de Pensamiento. Se hicieron entrevistas a cuatro expertos en el tema y todo esto sirvió como insumo para la estructuración de las herramientas para la recolección de la información. Se realizó investigación documental acerca de Calidad, Aprendizaje, Pensamiento Visible y Rutinas de Pensamiento en educación infantil.

Dentro de la justificación del contexto de la investigación se retomó la historia de la educación infantil en Colombia, sus modalidades, orientaciones y características más recientes de acuerdo con las instituciones oficiales que la promueven y regulan, lo cual dió piso para el análisis de la información.

Dentro de la estructura general se propusieron tres preguntas principales:

PP1. ¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca del trabajo en educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible?

PP2. ¿Cuáles con las características de las planeaciones y de la secuencia de enseñanza (selección de objetivos, elaboración de materiales, planteamiento de la evaluación de los aprendizajes) de los docentes que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil?

PP3. ¿Cómo lo hacen en la cotidianidad de sus actividades con los niños?

Dentro de la descripción del contexto y los participantes se dieron hallazgos importantes:

- Aunque en un principio la búsqueda de las instituciones quiso realizarse a nivel nacional, todas se encontraron en Bogotá D.C y todas pertenecen al sector privado. Se encuentran sectorizadas en dos de las localidades en barrios de estrato socio económico más alto, en el norte de la ciudad, estando el 70% de las instituciones ubicadas en zonas estrato seis, lo que caracteriza económicamente el perfil de las familias con más recursos económicos de la ciudad.

- Se logró un total de 12 participantes, lo que se consideró adecuado como muestra, teniendo en cuenta que suponen un poco más del 52% de la totalidad de las instituciones.

- Todas las personas entrevistadas eran mujeres, lo que coincide con el imaginario social y cultural de los países latinoamericanos en los que se concibe la necesidad de un perfil maternal y asistencial durante los primeros años de la educación de los niños.

- Las edades comprendidas de las educadoras entrevistadas oscilaron entre los 21 y los 50 años (con una edad media de 29 años). Esto permitió evidenciar que más del 60% de las educadoras corresponde a una población joven, algunas son recién egresadas y cuentan con pocos años de experiencia. De acuerdo con la información facilitada por las entrevistadas, la experiencia en docencia de la mayoría no supera los tres años.

- El nivel de escolaridad de los participantes, en su mayor parte, es pre grado y algunas refieren haber tomado cursos o capacitaciones que ofrecen las instituciones. El nivel de especialización no se encuentra y solo tres han tenido posibilidad de realizar estudios de maestría.

En cuanto a la presentación de los resultados, se mantiene la división por Problemas Principales, sintetizando todo lo encontrado, buscando dar respuesta a las preguntas que dieron origen a la investigación, partiendo de los resultados encontrados y de la postura del investigador.

Tabla 4.1
Problemas e instrumentos

Problema Principal	Instrumento
PP1. Concepciones del docente	Entrevista semi estructurada
PP2. Planeaciones del docente	Matriz de categorización y análisis
PP3. Observación de clase	Protocolo de observación Herramienta de evaluación Fuerzas Culturales

Fuente: Elaboración propia

4.1 Las concepciones de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil

El Problema Principal 1 (PP1) era: ¿cuáles son las concepciones de los docentes acerca del trabajo en educación infantil desde el enfoque de Pensamiento Visible? A través de esta herramienta se desarrollaron las categorías: Contextualización; Formación del docente; Pedagogía, Didáctica y Currículo; Pensamiento Visible y Prospectiva.

4.1.1 Categoría 1 Contextualización

- Características de la educación infantil en Colombia

A través de las entrevistas se evidencia que las docentes reconocen que durante los últimos años se ha venido dando mayor importancia a la Educación de la Primera Infancia en el país. No obstante, poner en orden una situación que por tantos años había estado al margen de la mirada de la política, será un proceso que tome tiempo, aunque Colombia ha dado pasos importantes y la investigación lo puntualiza.

Con respecto al funcionamiento, la normatividad y las condiciones de calidad, el país está en camino para la implementación de un sistema que organice, regule y garantice en su totalidad la calidad en términos de funcionamiento y administración.

Los aspectos mencionados desde la política, los estándares de calidad y las herramientas para valorarla muestran una mirada holística de la primera infancia y las características necesarias para fundamentar su educación. Las interacciones que suceden entre agentes educativos, niños y familias fundamenta las relaciones, los roles y la potenciación del desarrollo y el aprendizaje.

Metodología en transformación

Se reconoce estar en un momento de transformación liderado por organizaciones, redes e instituciones. Se espera que, por su respaldo desde la ley y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, este cambio logre llevarse hasta los últimos rincones del país.

Modalidades del servicio de educación infantil

Colombia cuenta con varias modalidades para la prestación del servicio. La situación genera dicotomías entre las entidades responsables, con respecto a lo que le compete a cada una, generando así vacíos en el control y una inconformidad sentida de parte tanto del sector público como del privado. Esto trae consigo la tensión frente a si debe ser la modalidad de educación formal o no y allí emergen dos aspectos importantes que se abordaron durante la investigación: metodología utilizada y transición del paso de la etapa de educación infantil al colegio.

Las características que describen la situación de la educación infantil actual en Colombia, desde la perspectiva de las educadoras que trabajan en Bogotá, son: auge desde normatividad y regulación, metodología en transformación y falta de comprensión y conocimiento sobre la unanimidad en las modalidades.

- Percepción social que se tiene del trabajo que se realiza en educación infantil

Las docentes consideran que no existe un reconocimiento social sobre la labor que realizan en esta etapa educativa y se asume que el modelo que se desarrolla es de tipo asistencial – no formal. Esta creencia supone una subestimación del perfil de los educadores y de las capacidades de los niños.

Modelo asistencial

Se reconoce que el cuidado calificado es una parte importante -pero no es la única necesidad- de la educación infantil. A nivel social aún no se ha llegado a la transformación del paradigma. Desafortunadamente en muchos lugares se piensa que cualquiera puede ser educador (aspecto que está en transformación, respaldado por estándares de calidad, lineamientos, orientaciones, entre otros).

Más allá de la figura de cuidador – que, por supuesto, es importante - los niños menores de 6 años requieren profesionales que acompañen y guíen sus procesos de desarrollo y aprendizaje y que provoquen experiencias significativas que los ayuden a construir su conocimiento y desarrollar su personalidad en ambientes sanos.

Subestimación del docente

En Colombia, una de las carreras más económicas, a las que se les exige menor puntaje en pruebas de acceso y que reciben menor remuneración es la docencia. Esto influye en el perfil

de los docentes, así como con la subestimación de los mismos y la percepción social que se ha construido acerca de su labor. Sin embargo, las nuevas políticas públicas y las tendencias en educación están posibilitando una transformación que ha comenzado a caminar.

Subestimación del niño

El modelo asistencial va acompañado de una subestimación del niño, concepción errónea, dado que el cerebro, en el periodo de 0-6 años, efectúa la mayor cantidad de conexiones neuronales y desarrolla las bases de lo que serán muchas de las habilidades del ser humano.

El reto es que los educadores asuman un papel de apropiación de estas miradas actuales, la responsabilidad de ser protagonistas en el proceso de informar y formar las familias y las comunidades. Esto exige una ampliación de las competencias y el perfil del educador que se desenvuelve en este campo, ya que su trabajo no solo está enfocado a comprender el desarrollo del niño y a descubrir sus características y habilidades para potenciarlo, sino también a convertirse en líder de comunidades y formador de familias.

Está rondando la idea de que los docentes más preparados no deberían estar en las universidades sino con los niños menores de 6 años.

- Objetivos relevantes para trabajar en educación infantil

Lo más importante concierne al desarrollo personal - social, seguido por el potenciamiento de las dimensiones cognitiva, comunicativa, artística, y corporal - Lineamiento Pedagógico y Curricular (2013) - y, finalmente, manifestado por la mayoría de los docentes, aparece el desarrollo de habilidades para el pensamiento lo que permite ver la apropiación del enfoque de Pensamiento Visible por parte de ellos.

Desarrollo personal – social

En la propuesta desde el MEN y en las afirmaciones de los docentes, se observa la concordancia con dos premisas de orden internacional: la convención sobre los Derechos de los niños (1989) y los pilares de la educación proyectados por Jackes Delors en *La educación encierra un tesoro* (1996). Es decir: aprender a ser y aprender a vivir juntos. También se relaciona con el desarrollo de las inteligencias propuestas por Gardner (1998).

Potenciación de las dimensiones del desarrollo (Énfasis en lo corporal)

Las instituciones educativas, con independencia de su naturaleza o modalidad, toman como referentes el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito* (2013) y las *Bases Curriculares para la Edicación Inicial y Pre escolar* (2017). Así, articulan el modelo pedagógico que cada una decide trabajar, dada la libertad que hay en cuanto a la identidad institucional. Esto permite comprender que la línea de trabajo está soportada bajo premisas contemporáneas, con sustentos actualizados y que responden tanto a marcos internacionales como nacionales para promover una educación infantil de calidad.

Habilidades para el pensamiento

Comprender las infinitas capacidades del cerebro de un niño y la importancia de hacer visible lo que le sucede, se convierte en una prioridad de la educación infantil que aún no ha logrado

materializarse en muchas instituciones educativas. El hecho de que las educadoras lo manifiesten permite comenzar la transformación de los paradigmas de la educación tradicional.

Las aportaciones sugeridas por las educadoras y las orientaciones de las autoridades educativas, se encuentran en sintonía y precisan de unas bases teórico prácticas, que permitan que se reconozca la etapa del desarrollo infantil en su complejidad.

- Aspectos problemáticos de la educación infantil en Colombia.

Como aspectos predominantes se encontró la profesionalización de los docentes, la desigualdad económica y, con menor impacto, las expectativas sociales.

Profesionalización de los docentes

Es considerada como la problemática más grande. En el perfil de las educadoras entrevistadas, encontramos que solo una de las doce no es profesional en educación. Más allá de la formación inicial que tienen los licenciados, se identifica un avance en la cualificación y el estatus de los educadores de las nuevas generaciones, que parecen avanzar en su formación profesional.

Desigualdad económica

La segunda problemática mencionada se refiere a las desigualdades económicas del país. La mayoría de los niños se encuentran en los hogares comunitarios del ICBF, en los que predomina el modelo asistencial, y donde están bajo la responsabilidad de madres comunitarias que, en general, no tienen el perfil profesional requerido. Actualmente el gobierno colombiano cuenta con planes de cualificación a nivel nacional para este grupo de agentes educativos.

En los estratos 4, 5 y 6 las condiciones son otras. El país cuenta con instituciones privadas en las que la infraestructura, el talento humano y la organización administrativa -entre otros componentes- son de un nivel mucho más elevado. Sin embargo, la población que puede acceder a ellos es menor. El reto exige garantizar calidad y equidad.

Expectativas sociales

Las expectativas sociales mencionadas hacen referencia a dos grupos: las familias y las instituciones educativas que inician la formación de básica primaria.

En cuanto a las familias, encontramos que la mayoría se ha educado en un sistema tradicional, en el que la disciplina, las notas, los contenidos y la memoria han tenido un lugar predominante. A pesar de que hoy muchas son críticas, se informan y tienen ideales de transformación para la educación de sus hijos, no se puede decir que sea la generalidad. Algunos padres piensan que los resultados del aprendizaje se puedan medir por la cantidad de cuadernos, libros, guías, notas o en si aprenden o no a leer y escribir antes de los 6 años. Formar e informar a las familias sobre las características y las necesidades de sus hijos es una tarea que se debe asumir desde el Ministerio y llegar hasta cada una de las instituciones educativas y docentes del país.

En cuanto a las instituciones que implementan la etapa de educación básica primaria, exigen estándares de ingreso que usualmente no están alineadas con las orientaciones institucionales para la Educación Infantil. Los niños son sometidos a exámenes que se centran en la habilidad para reconocer el código escrito y realizar las operaciones matemáticas de suma y resta. Es

común que, cuando ingresan, las instituciones exijan a las familias el pago de cursos de nivelación, lo que supone minusvalorar el trabajo hecho durante la educación infantil y no permite que existan procesos armoniosos y de transición entre una y otra etapa.

- Aspectos positivos de la educación infantil en Colombia

El aspecto más positivo es la transformación que se está viviendo respecto al reconocimiento de la infancia desde los ámbitos políticos. Y, como consecuencia, la transformación de los paradigmas metodológicos y el sentido que se le ha venido otorgando a la educación infantil.

4.1.2 Categoría 2: Formación del docente

- Formación de los docentes de educación infantil en Colombia

Las respuestas concurren en que la formación de los educadores del campo infantil es regular.

Relación entre la teoría y la práctica

La necesidad de mejorar la calidad de la formación de los educadores se ve reconocida desde el MEN que, para el año 2015, dispone la obligatoriedad de la Acreditación de Calidad de los programas de Licenciatura. Además, en 2017, se amplía el número de créditos de prácticas de los programas de formación de educadores, lo que responde a la problemática planteada por las educadoras entrevistadas.

La práctica del docente universitario

Si se quiere avanzar, es necesaria realizar una práctica docente reflexiva, reconocer las historias de vida escolares y transformar los paradigmas de los formadores de formadores.

Es cierto que los cambios generacionales traen consigo transformaciones positivas o, por lo menos, eso se espera. También se vislumbra la necesidad del desarrollo de habilidades para la investigación y la importancia de la formación continua, algo que deben asumir los educadores como parte de su desarrollo profesional.

La relación entre teoría - práctica y el hacer del docente universitario configuran los escenarios para aumentar la calidad de la formación que reciben los educadores del país. Se considera que el ejemplo en la formación es fundamental.

4.1.3 Categoría 3: Pedagogía, Didáctica y Currículo

Los tres ítems que conforman esta categoría fueron pensados para encontrar las concepciones, características y realidades del hacer de los educadores en su práctica pedagógica.

- Aspectos relevantes que caracterizan los currículos de la educación infantil en Colombia.

De los contenidos a la construcción de objetivos

Una de las conclusiones a la que hemos llegado es que trabajar en torno a contenidos resulta hoy completamente inútil. La información está cada vez más al alcance de todos y la memoria solo es un trozo del complejo engranaje del pensamiento. Los objetivos dotan de sentido las

acciones y marcan las metas del camino; estos deben ser construidos entre toda la comunidad educativa. De esta manera, las expectativas se integran y, al ser construidas en conjunto, potencian el compromiso y el interés. No deberían existir currículos diseñados sino que todos se deberían convertir en diseñadores activos del currículo.

La participación de educadores, familias y estudiantes en la dirección de las instituciones y del mismo currículo, fomenta el interés y la motivación, valorando el esfuerzo intelectual de todos en beneficio de la construcción de objetivos. El currículo es dinámico, por lo que los contenidos emergen desde los objetivos y no al contrario; y todo esto se hace desde los intereses, las características y la experiencia de las personas que están allí.

Pensar en un listado de contenidos para desarrollar en función de la edad, momento o nivel específico, con aquellos temas que se supone debería conocer el niño, ya no es el panorama general. De ahí la categoría: De lo estructurado a lo flexible.

De lo estructurado a lo flexible

Durante mucho tiempo la organización del sistema escolar se ha limitado a: asignar grupos por edades; establecer saberes fraccionados; plantear planes de estudios extensos; apoyar las estructuras y organizaciones físicas rígidas (salones que dividen, filas de puestos que no permiten la socialización, entre otros). La imagen de una escuela quieta, que se detiene en el tiempo, que año a año se repite, etc. se parece al docente que guarda un ejemplar de los cuadernos de sus estudiantes, para cada año volver a hacer la misma labor.

El cambio curricular permite divisar un panorama diferente en el que prima el trabajo por grupos; en el que los intereses de los niños marcan el camino; en el que se permite la zona de desarrollo próximo entre pares; en el que se articulan proyectos de aula con sentido, con responsabilidad social e interdisciplinarios; en el que los planes de estudios se construyen durante el año; en el que las estructuras y la organización física permitan la movilidad, el cambio, las relaciones; en el que esté al servicio de los niños y no ellos en función de esta; en el que haya respeto por los ritmos e intereses.

La flexibilidad permite adaptarse a las necesidades de los niños, de los educadores y de las familias a los que va dirigido el proceso.

Paradigma tradicional

Se menciona durante la investigación como aquello en lo que no quieren caer las educadoras. Por lo tanto la información que se arroja al respecto es mínima y no cobra relevancia.

- Recursos utilizados con frecuencia

Recursos

Se plantea el uso de materiales cotidianos, de fácil alcance, que despierten los sentidos y que generen experiencias enriquecedoras para los niños. Se valora la naturaleza y todo lo que brindan los contextos cotidianos, como posibilidades de aprendizaje espontáneas y reales.

Se reconoce que los materiales no son la innovación; la relación entre el qué y el para qué del uso del material es lo que lo dota de sentido. Todo lo expresado son materiales que permiten la

exploración, la experiencia, la sensibilidad y que, al ser utilizados como provocación para el pensamiento y la creatividad, logran potenciar las capacidades de los niños.

En la EI actual, que tiene como gran marco el enfoque de Pensamiento Visible, no son importantes los libros pre diseñados, cuadernos o guías.

Internet, vídeos educativos y reproducción de canciones o rondas son algunos de los materiales utilizados con baja intensidad.

Estrategias relacionadas con el enfoque Pensamiento Visible

Recursos como las Llaves de Pensamiento son considerados importantes en las instituciones que utilizan el enfoque. Se describen en las planeaciones de las educadoras y, en una de las observaciones de clase.

Los educadores que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible prefieren usar materiales “poco estructurados”, recursos reciclados y elementos que se encuentran en la cotidianidad. Esto nos indica que el desarrollo del enfoque puede darse en contextos independientes del estrato socioeconómico o los recursos físicos con los que se cuente. Por ello, se sugiere la propuesta de Reggio Emilia en la que se trabaja con materiales reciclados, diseñados por los mismos docentes, los niños y sus familias.

No se piensa solo en el aula como el lugar en el que sucede el aprendizaje. Se promueve explorar todos los espacios que permita la institución, como el barrio y la ciudad.

- Evaluación del aprendizaje de los niños

Observación y escucha

Los procesos de observación y escucha son las principales herramientas para valorar el desarrollo y aprendizaje de los niños.

La evaluación es concebida como un proceso permanente que permite conocer los niños y orientar la práctica docente en pro de las necesidades y potencialidades de los mismos. Aunque los registros oficiales obligan a una sistemática y periodicidad (diario, semanal, mensual, bimestral), se reconoce que es una práctica diaria.

Como herramientas para el registro de cada niño se utilizan: observadores, informes, agendas, fotografías, reportes verbales a las familias y herramientas desde la web, entre otros.

4.1.4 Categoría 4: Pensamiento Visible

Es una manera de crecer como aprendices no solo en los contextos escolares sino en la vida cotidiana. Ellos deben aprender a conocerse internamente para poder expresar y relacionarse con el mundo y con los demás. Sin duda, es un referente para una transformación educativa.

¿Cómo se hace y para qué sirve?

A través de generar hábitos y hacer preguntas como *¿qué te hace decir eso? ¿y qué con eso? ¿ahora qué?* entre otras. Parecen sencillas, pero que en realidad promueven movimientos en el

pensamiento que hacen que los niños y educadores cada vez logren comprender y sustentar sus ideas en mayor profundidad.

La escucha, proceso activo y herramienta principal para comprender y valorar los procesos que están viviendo los estudiantes, requiere el desarrollo de toda una cultura institucional.

Sirve para promover la metacognición, la posibilidad y la necesidad de incluir el reconocimiento y la expresión de las emociones como parte fundamental del ser humano.

Rol del estudiante

El rol del estudiante es de protagonista. La importancia de los sucesos que ocurren en su mente y el hecho de compartirlos con los demás para reflexionar, cuestionar y documentar cómo se transforman, es una característica que más se resalta en el enfoque. Al utilizarlo, los niños pueden desarrollar seguridad y autoestima, ya que el conocimiento se lleva a la comprensión; y el error pasa a ser una oportunidad, lo que hace que se pierda el miedo a equivocarse.

También permite autoconocimiento y lleva a que los niños desarrollen procesos espontáneos, como la comunicación, y procesos más complejos como la creatividad, la innovación, la organización de la información y la explicación de la misma para los demás.

Un aspecto interesante surge al reconocer que todos los estudiantes participan activamente, aun cuando “solo” escuchen, pues la riqueza del ambiente que se propone es una provocación para el desarrollo del pensamiento, aunque los niños no lo puedan expresar verbalmente.

Rol del docente

El rol del docente no es de transmisor, ni tiene el conocimiento ni la verdad. Debe descubrir el potencial de las ideas de sus estudiantes y acompañarlos modelando las habilidades metacognitivas. La docente es una aprendiz, apasionada por el conocimiento, con ganas de investigar, de descubrir, de crear.

Se impone el rol del adulto que no coarta la lógica y la creatividad del niño. Un adulto que, a pesar de tener las respuesta a algunas preguntas o considerar que no son importantes, intenta ver con ojos de niño, sorprenderse con las ideas y asumir una actitud de escucha, mostrar interés, y encontrar nuevas posibilidades de descubrimiento y aprendizaje.

- Cómo se trabaja Pensamiento Visible en educación infantil

Los aspectos relevantes son el desarrollo de un lenguaje, involucrar la comunidad y valorar las capacidades del niño.

Desarrollando un lenguaje

El desarrollo de un lenguaje no parte del hecho de hablar y poseer habilidades gramaticales para la comunicación. Se relaciona con la posibilidad de comunicar a otros, relacionar y conectar información nueva con conocimientos previos y utilizarlas para reflexionar, pensar, construir y reconstruir con los demás cuántas veces sea necesario Todo con el objetivo de llegar a procesos más profundos de pensamiento y comprensión.

Involucrando la comunidad

El enfoque de Pensamiento Visible y la Escuela inteligente que plantea Perkins proponen una escuela viva, que involucra de manera activa a todos los miembros de la comunidad y que habla por sí sola a través de sus paredes.

Contar las historias de aprendizaje y que sean públicas para todos, dota de riqueza los espacios, permite que la discusión florezca, anima a la observación, inspira nuevas preguntas, lleva al análisis de los caminos y a descubrir las características, preguntas, intereses y posibilidades de las mentes de los seres humanos que las están construyendo.

Esto supone un cambio de la escuela infantil. Ya no es importante que las paredes de las instituciones estén decoradas con los personajes infantiles “de moda”, ahora se visten con los documentos que recogen las historias y los procesos que se están viviendo en cada lugar, con los protagonistas activos que las están construyendo.

Valorando las capacidades del niño

Es una de las características que promueve el enfoque. Se valoran las capacidades y se tienen altas expectativas sobre lo que los niños pueden llegar a saber, a ser y a hacer, lo que también supone transformar las prácticas de los educadores, al cambiar el paradigma tradicional.

- Rutinas de Pensamiento

Son definidas como estrategias o herramientas, procedimientos, estructuras y patrones de comportamiento.

Estrategias o herramientas

Preguntas como ¿por qué piensas eso?, ¿qué te hace decir eso? y ¿dónde lo has visto?, exigen establecer conexiones, traer recuerdos, buscar evidencias para argumentar respuestas. Desarrollar estos hábitos en los niños durante la infancia, puede potenciar habilidades que les permitirán ser mejores aprendices durante toda la vida. Así, el enfoque a través de las rutinas, promueve una escuela para la vida, que traspasa las paredes y el mismo tiempo.

- Condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en educación infantil

Conocimiento, no tener miedo al cambio y prácticas reflexivas.

Conocimiento

El conocimiento del docente en educación infantil para el desarrollo de Pensamiento Visible está relacionado con habilidades de aprender a aprender, de querer siempre más y con un arte, de no solo enseñar sino de descubrir cómo aprender para provocar interés en los niños.

No tener miedo al cambio y disposición para aprender

Cambiar es el verbo que describe nuestra historia y realidad, con la variación de que anteriormente requería más tiempo. En la época de la modernidad líquida, el cambio es una constante, por tanto hoy los educadores reconocen que están formando a sus estudiantes para

lo desconocido y que, en la era de la información, tener conocimientos estáticos ya no es suficiente para desenvolverse.

Es necesaria la capacidad de encontrar en los niños la posibilidad de maravillarse con sus preguntas y de emprender proyectos de investigación basados en las mismas para descubrir nuevos caminos, nuevas verdades, nuevas posibilidades.

Reflexionar sobre la práctica docente

Empieza desde el momento en el que los educadores analizan los objetivos de aprendizaje que plantean para los niños, se amplía en la relación con las familias y se enriquece en aquellos espacios en los que se generan discusiones, posibilidades para compartir de experiencias con colegas y demás miembros que conforman los equipos interdisciplinarios.

4.1.5 Categoría 5: Prospectiva

- Si tuviera las condiciones ideales en un contexto escolar ¿Qué metodología utilizaría?

Hay varias: enseñanza para la Comprensión, Reggio Emilia, Montessori y VESS (Vida equilibrada con sentido y sabiduría). En estas corrientes se concretan las respuestas de los doce educadores entrevistados.

4.2 Las planeaciones de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible

El Problema Principal 2 (PP2) fue formulado así: ¿cuáles con las características de las planeaciones y de la secuencia de enseñanza (selección de objetivos, elaboración de materiales, planteamiento de la evaluación de los aprendizajes) de los docentes que trabajan con el enfoque de Pensamiento Visible en educación infantil?

4.2.1 Categoría 1: Marcos de aprendizaje

Las educadoras entrevistadas coinciden al considerar la importancia del trabajo interdisciplinar y de integrar los conocimientos mediante proyectos que surjan de los intereses de los niños. En esta fase de la investigación se pudo ver que el discurso de los docentes es bastante coherente con las orientaciones del MEN y la SDIS.

Sin embargo, a la hora de organizar la planeación de sus actividades se vuelve a la estructura tradicional en la que se asumen tiempos y áreas específicas para desarrollar contenidos, lo que se asocia con la estructura administrativa y logística que las instituciones han mantenido durante décadas.

Áreas del conocimiento

En cuanto a las áreas del conocimiento, se encuentra que la más frecuente en las instituciones son las ciencias y los conocimientos generales (cinco de las siete instituciones), seguido por las matemáticas (cuatro de las siete instituciones); inglés como segunda lengua (tres de las siete instituciones); música, educación física y tecnología (una de las siete instituciones).

Según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, esta segmentación no es propicia. La invitación que se ha hecho, desde hace varios años y que se ha difundido

especialmente en educación infantil, a organizar proyectos pedagógicos de aula, caracterizados por su sentido articulador entre la escuela y la vida cotidiana, es un idea que aún no ha logrado aterrizar en la realidad de las instituciones.

Dimensiones del desarrollo

Existe apropiación de los docentes del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia en el Distrito (2013), que propone el trabajo articulado desde las dimensiones: artística, comunicativa, cognitiva, personal -social y corporal.

La dimensión artística predomina al ser tomada en cuenta por cinco de las siete instituciones; la comunicativa por tres; la cognitiva, la personal-social y la corporal tuvieron dos. Se reconoce la prioridad que se brinda desde las raíces del enfoque de Pensamiento Visible.

Lugares o ambientes de aprendizaje

Se rescata el protagonismo de las instituciones en las que prima el diseño de ambientes de aprendizaje. Tres de las siete instituciones asumen los lugares como espacios provocadores con objetivos definidos. Se considera una oportunidad para despertar intereses en los niños, para permitir la exploración de materiales y empezar a identificar talentos o habilidades específicas.

El parque, la plaza, el campo, el río, el mar, entre otros son posibilidades de aprendizaje que se presentan en las diferentes regiones de Colombia. Comprender la manera de aprovecharlos es el reto de las instituciones y docentes, ya que, además, le permite potenciar una educación con sentido y coherente a las posibilidades y necesidades de cada contexto.

Otros

En otros marcos de aprendizaje se encontraron habilidades como la percepción, actividades para aprender la escritura como motricidad fina y juegos para el desarrollo del pensamiento (lego, ajedrez y juego simbólico en menor medida).

En una institución aparece un tiempo para preguntas de ciencia y en otra para el desarrollo de Rutinas de Pensamiento, dos aspectos importantes del enfoque de Pensamiento Visible.

4.2.2 Categoría 2: Objetivos

El término más utilizado en las planeaciones es objetivos; así lo hacen cuatro de las siete instituciones. Aparece otro término como logro, que está relacionado con las competencias y Desarrollos por fortalecer, expresión que se plantea en los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2013). También aparecen las expectativas de aprendizaje, habilidades de pensamiento y metas de comprensión, que hacen referencia a los postulados de Enseñanza para la Comprensión y, por tanto, que tienen relación con el enfoque de Pensamiento Visible.

- Forma en la que son planteados los objetivos

Al analizar las planeaciones, se encuentra que el mayor porcentaje de los objetivos señalan el qué se pretende potenciar o desarrollar en los niños (32%), seguido por los referidos al qué y el cómo (25%) y solo un 9,7% tiene en cuenta el qué, el cómo, y el para qué.

Por lo tanto, se pueden evidenciar las acciones que el niño debe realizar, pero no se tiene claro el *para qué* ni *el cómo* (esto aparece en la secuencia didáctica). Pensar el *para qué* es un ejercicio de reflexión necesario de los docentes, ya que, a través de la respuesta a esta pregunta, se lograría comprender el sentido de cada acción que se hace dentro de las instituciones educativas, así como el sentido y relación de estas con la vida misma.

- Contenido que se encuentra en los objetivos planteados

Se clasifican con los mismas categorías que se encontraron en las entrevistas semiestructuradas.

Desarrollo personal - social

A pesar de la importancia dada al desarrollo personal-social, expresado por los docentes como uno de los tres objetivos más importantes para desarrollar en educación infantil, sorprende observar que, cuando realizan sus planeaciones, los objetivos de este tipo son escasos (si los comparamos con los que se plantean para otras dimensiones).

Potenciación de las dimensiones del desarrollo

Cuando los docentes mencionaron cuáles eran los tres objetivos más importantes a desarrollar con en educación infantil, hacían mención a las dimensiones y la que se encontró más reiterativa fue la dimensión corporal. Sin embargo, cuando se analizan las planeaciones, se puede observar que la mayoría de los objetivos que se proponen se refieren a la dimensión cognitiva. Se valora lo que el niño logre identificar, diferenciar, relacionar, clasificar, asociar, entre otros.

Respecto a la dimensión corporal, se describe desde el desarrollo de motricidad fina y gruesa. Falta una concreción más profunda de las educadoras de objetivos que contemplen otras posibilidades que los niños podrían descubrir los niños durante sus primeros años de vida.

Habilidades para el pensamiento

Respecto a las capacidades metacognitivas, aparecen menos. Sería interesante encontrar más para poder identificar lo que los docentes realmente promueven con sus discursos en relación con el enfoque de Pensamiento Visible. Se necesita que los educadores sean conscientes de estas experiencias para los niños durante los primeros años.

Otros

La importancia del juego libre, las actividades exploratorias y las espontáneas aparecen mínimamente. Estas posibilidades permiten al niño desarrollo de creatividad y pensamiento.

4.2.3 Categoría 3: Secuencia Didáctica

En esta segunda fase, cuando presentan su secuencia didáctica, se encuentra amplia diversidad. Las categorías identificadas se describen a continuación:

- Lo que hace el niño (en relación con el aprendizaje)

La mayor parte de la información que arrojan las secuencias didácticas diseñadas por los docentes, están encaminadas hacia aquellas acciones que los niños realizarán.

Aprendizaje individual

En la secuencia didáctica de una semana de cada docente, se evidencian por lo menos cuatro descripciones de actividades que los niños realizarán de manera individual. Actividades como el desarrollo de guías de trabajo, producciones gráficas o escritas, actividades de clasificación, de plantear su propio punto de vista, entre otras. Esta situación pone como evidencia que el niño está siendo protagonista activo en los procesos, que sus acciones son importantes y que el hacer es vital dentro de la secuencia.

Aprendizaje colectivo

De manera más frecuente que el aprendizaje individual, son las actividades que se proponen que los niños realicen de manera colectiva. Esto muestra una transformación de la educación y deja el mensaje de una utilización del trabajo colaborativo, lo que se conecta con la necesidad de que los niños desarrollen habilidades para solucionar problemas, para crear estrategias y ser empáticos. El trabajo en equipo es una de las características sugeridas por el enfoque.

- Lo que hace el docente

A pesar de que no todas las secuencias describen las acciones del docente, encontramos algunas tendencias.

Modelo inter estructurante

La mayor parte se ubica dentro del modelo inter estructurante, dado que se describen acciones de guía, acompañamiento, provocaciones, preguntas y ambientes que potencian el aprendizaje de los niños, siendo los protagonistas y constructores de los procesos.

Modelo hetero estructurante

Hay un porcentaje mínimo de descripciones que mantienen el enfoque tradicional del docente que explica el tema para que el niño aprenda.

Elementos que incorpora la secuencia

- Provocaciones

Son el elemento que aparece con mayor frecuencia. Esta figura transforma la necesidad de una motivación tradicional en la secuencia, que usualmente se centraba en el uso de canciones y movimientos corporales. Hoy se comprende que los niños son mucho más activos, que tienen más capacidades y que no pueden esperar sentados a escuchar la canción que trae el docente.

Las provocaciones cumplen el objetivo de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, pueden utilizarse como el inicio de una secuencia didáctica, de una unidad de indagación, el centro o el cierre de la misma, dependiendo de los objetivos y metas que pueda imaginar el docente con respecto a ellas.

- *Cuestionar (uso de la pregunta)*

Usar la pregunta resulta una acción poderosa, dado que lleva al niño a pensar. Las preguntas son validadas, importantes y se usan para orientar posteriores aprendizajes y diseñar proyectos.

- *Documentar (Valorar – evaluar)*

Es la posibilidad para valorar y evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y como contribución para hacer visible ante toda la comunidad los caminos que se están recorriendo.

- *Ambiente*

Aparecen ambientes físicos como el parque y otros escenarios de aprendizaje fuera del aula; la música como transformadora del ambiente se evidencia en una secuencia de los docentes.

- *Relaciones con la comunidad*

De manera testimonial aparecen dentro de la secuencia. Aunque los docentes en sus entrevistas manifiestan su importancia, al diseñar la planeación, no se marca su presencia.

- *Estrategia*

Rutinas de Pensamiento

La estrategia más utilizada y más conocida por las educadoras que desarrollan el enfoque. Se utilizan como apertura, como actividad central, como provocación o como cierre de las unidades de indagación desarrolladas por los niños.

4.2.4 Categoría 4: Recursos

Los recursos más utilizados corresponden a elementos cotidianos en contextos escolares y en los hogares de los niños; seguido por algunos materiales didácticos, el uso de recursos tecnológicos en el que prima el uso de videos y un mínimo uso de recursos naturales.

4.2.5 Categoría 5: Evaluación

Hay coherencia entre los procesos que los docentes describen en su entrevista y lo registrado en las planeaciones. No se mencionan ni pruebas ni tiempos específicos. Las principales herramientas para evaluar mencionadas son la observación y la escucha.

La documentación es la principal práctica utilizada por los docentes para la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. Los docentes entrevistados y que entregaron sus planeaciones, comprenden las orientaciones dadas por el MEN (2013) con respecto a la esencia de la evaluación: una valoración del desarrollo integral de los niños y del proceso de enseñanza.

4.3 Las clases de los docentes que trabajan el enfoque de Pensamiento Visible

El Problema Principal 3 (PP3) fue formulado así: ¿cómo lo hacen en la cotidianidad de sus actividades con los niños?

Se realizaron observaciones de tres docentes en contextos diferentes y las conclusiones se dan por categorías teniendo en cuenta las fuerzas culturales como el gran referente. A pesar de que los docentes no se refieren específicamente a estas fuerzas culturales, en la práctica de sus actividades, se percibe su desarrollo de manera intencionada en muchas acciones.

4.3.1 Categoría 1: Expectativas

Las expectativas que tienen los docentes y líderes de las instituciones determinan los comportamientos de los estudiantes y demás miembros de la comunidad.

Las tres docentes resaltan la calidad de las metas y preguntas que hacen tanto ellas como los niños. Esto permite ver la construcción de una cultura en la que los niños han interiorizado que las ideas son importantes y que los errores son oportunidades de aprendizaje.

4.3.2 Categoría 2: Lenguaje

Las docentes que ponen en práctica el enfoque de Pensamiento Visible a través de su lenguaje se muestran como aprendices, incluyéndose dentro de los procesos de aprendizaje. Valorán los pensamientos de los niños, realizan preguntas abiertas para que los niños los expresen.

Las tres docentes han desarrollado hábitos consientes para promover el pensamiento de los niños. En las tres observaciones se identifican expresiones similares en los niños que corresponden a orientaciones que brinda el enfoque de Pensamiento Visible.

4.3.3 Categoría 3: Tiempo

Un aspecto a revisar es la importancia que las docentes en los tres escenarios dan a la participación de los niños y que esta no se vea limitada. Sin embargo la presión, el tiempo del adulto y las organizaciones logísticas institucionales dejan ver en las docentes cierto afán por culminar las actividades con los niños.

4.3.4 Categoría 4: Modelaje

Las docentes modelan como aprendices, hacen preguntas, muestran curiosidad e interés por el pensamiento de los niños, exploran con ellos y se sientan con ellos en la misma posición, compartiendo las experiencias en conjunto, su tono de voz refleja tranquilidad.

4.3.5 Categoría 5: Oportunidades

Según el enfoque de Pensamiento Visible y las Fuerzas culturales, los mejores docentes crean oportunidades de comprometerse, cambiar concepciones, profundizar, explorar, crear significados, pensar y aprender. A pesar de las oportunidades, no fue posible, a través de la observación de una sesión de clase, evidenciarlas aunque parece que se están llevando de manera juiciosa.

4.3.6 Categoría 6: Rutinas

A pesar de que las rutinas más señaladas durante el desarrollo de la investigación, son las Rutinas de Pensamiento, cuando se habla de rutinas, se abordan otras. En las instituciones educativas existen rutinas de gestión, instructivas, interaccionales y de pensamiento y todas

estas en su conjunto crean la infraestructura que soporta el funcionamiento de una comunidad educativa.

En todas las observaciones se evidenció la apropiación de rutinas de todo tipo, especialmente de Rutinas de Pensamiento, tanto niños como docentes logran desarrollarlas de manera espontánea; el lenguaje utilizado y la variedad de las mismas da cuenta de un trabajo cotidiano que se puede estar desarrollando desde meses anteriores y que funcionan para hacer visible y documentar las transformaciones del pensamiento así como la historia de aprendizaje que se está construyendo al interior de cada aula.

4.3.7 Categoría 7: Interacciones

Se observa un patrón de comportamiento libre y autónomo en los niños, momentos de comunicación entre pares y de reflexión individual, y una posición no directiva de parte de las docentes, quienes plantean dinámicas que les permiten a los niños interactuar con material concreto la mayor parte del tiempo.

4.3.8 Categoría 8: Ambiente

Las aulas observadas comunican un ambiente en el que constantemente se realizan reflexiones, hay interacciones enriquecidas y el pensamiento de quienes se encuentran allí es valioso. Se observan recursos tangibles, visuales y de fácil acceso para que los niños los consulten. Se percibe libertad, autonomía y organización, a pesar de encontrarse en constante movimiento de los niños y las docentes. Se observan a los participantes centrados en las actividades, dejando ver que la organización es parte de la cotidianidad de esta aula.

Se utilizan varios espacios de la institución, promoviendo el pensamiento no solo en el aula sino fuera de ella, así también disponen de elementos concretos y visuales que posibilitan experiencias haciendo uso de los recursos que se encuentran en el ambiente.

4.4 Propuestas de mejora

- Instrumentos: Realizar las entrevistas, a través de google docs, podría facilitar la participación de más personas, así como mejorar en la riqueza de la información al estar escrita y darles el tiempo para organizar sus ideas. Se evitaría que divagarán en sus respuestas. No obstante, hay un cierto rechazo social a responder cuestionarios y realizar entrevistas que no se puede ignorar. Por ello, es necesario explorar otras posibilidades, como los grupos de discusión.

- Futuros trabajos: Este estudio buscaba caracterizar un grupo específico de instituciones de Bogotá. Sin embargo, el proceso de la investigación permitió encontrar en las fuerzas culturales y el último instrumento utilizado, un gran referente que posibilitaría la caracterización de la calidad de los procesos pedagógicos no solo de la educación infantil. Se podría ampliar a otros enfoques y a otras etapas.

Dado que un problema importante, por voz de los participantes, es la formación y las prácticas de los docentes de las facultades de educación, sería pertinente pensar en el desarrollo de una propuesta de formación del profesorado desde el conocimiento del enfoque y la reflexión sobre las prácticas desde las fuerzas culturales. Sería una línea de investigación que posibilitaría producciones científicas en ese campo y que, por su naturaleza, repercutiría en la mejora del hacer en el aula de muchos educadores.

Es preciso realizar estudios que identifiquen el antes y el después de los docentes teniendo como referente conocimiento y formación en el enfoque. Es cierto que las características y conocimientos de las maestras en ejercicio añade una mayor heterogeneidad a la hora de poner en práctica este tipo de investigaciones. Sin embargo, en una primera fase, posiblemente habría que acudir a estudios de casos, sin ánimo de generalizar los resultados, pero que nos permitirían apoyarnos en ellos para propósitos más ambiciosos.

Entrevistar a los niños para saber qué piensan acerca de los procesos de pensamiento y aprendizaje que se promueven desde el enfoque y entrevistar sus familias para saber cómo perciben las transformaciones en la educación (si las perciben o no), es otro ámbito en el que se podría profundizar.

También se deberían realizar estudios comparativos con respecto al lenguaje que utilizan los niños que están desarrollando su proceso de educación infantil en contextos que utilizan el enfoque de Pensamiento Visible y los que no. Si este ámbito no es el único ni probablemente es el más importante en la educación Infantil, es cierto que tiene una visibilidad social relevante.

4.5 Logros que ha permitido la investigación

A puertas de culminar el proceso, es interesante mirar atrás y reflexionar sobre el camino recorrido, a continuación se mencionan aspectos importantes fruto de la investigación:

El primer aspecto a mencionar es que el investigador realizó cursos de profundización en el enfoque, lo que permitió ampliar la visión y experticia en el campo:

- Curso de profundización en el enfoque de Pensamiento Visible en Fundacies

Nombre: ¿Cómo crear una cultura de pensamiento en el aula?

Duración: 120 horas

Fecha: marzo a junio de 2017

- Curso de profundización en el enfoque de Pensamiento Visible en Universidad de Harvard

Nombre: Visible Thinking

Duración: 45 horas

Fecha: septiembre a diciembre de 2017

En segundo lugar, como parte de la investigación, en el proceso de la realización de entrevistas, se llegó a conocer y trabajar de manera articulada con Ana María Fernández, creadora del Modelo VESS, uno de los modelos mencionados por la educadoras que trabajan en contextos en los que se desarrolla el enfoque de Pensamiento Visible.

El Modelo VESS hoy se implementa en aproximadamente 130 instituciones en diferentes lugares del mundo, entre ellos: Estados Unidos, España, Polonia, Argentina, Chile, México y Colombia. El Modelo, toma como unos de sus pilares el enfoque de Pensamiento Visible, que conectado con otras corrientes hace de este un modelo innovador e internacional, capaz de adaptarse a cualquier cultura o contexto.

Como resultado de la relación que comenzó a contruirse se han podido evidenciar varios resultados:

- Convenio para curso certificado entre Edu1st y la Universidad El Bosque

Nombre: El poder de hacer el Pensamiento Visible

Fecha: abril de 2018

Se contó con la participación de 25 personas de diferentes ciudades de Colombia.

- Apertura de la práctica internacional en La Florida EEUU en alianza con Edu1st

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil han tenido la oportunidad de realizar práctica internacional en las instituciones de Edu1st ubicadas en la Florida – EEUU, en las que se implementa el Modelo VESS. Esto permite para los estudiantes la generación de una visión internacional de la educación.

- Nombramiento de agente en Colombia.

Por otro lado la RED Internacional Edu1st-VESS nombra a la investigadora como agente oficial del Modelo VESS en Colombia, un logro que permite la continuidad de la construcción de conocimiento en red.

Otro logro importante ha sido el crecimiento del interés de los estudiantes por conocer acerca del enfoque y conectarlo con otras áreas, como fruto de ello, por petición de un grupo de estudiantes nace el semillero de investigación JITREPI, adscrito a la Universidad El Bosque, a continuación se mencionan algunos logros de los estudiantes alcanzados durante este proceso:

- Convocatoria Vicerrectoría de Investigaciones UEB

Ponencia Congreso Jóvenes Investigadores La Paz, Cesar 2016

Ponencia Congreso de Investigaciones Facultad de Educación Universidad El Bosque, 2017

Participación Interinstitucional e Interdisciplinar – JITREPI

La participación en eventos académicos nacionales e internacionales con el objetivo de comunicar los avances y resultados parciales de la investigación:

- Congreso Internacional Tendencias actuales en Educación y Pedagogía

Fecha: Septiembre de 2017

Título de la ponencia: Pensamiento Visible en Educación Inicial

- Congreso Internacional de Educación Evaluación

Fecha: Septiembre de 2017

Título de la ponencia: La evaluación en Educación Inicial analizada desde el enfoque de Pensamiento Visible

Fecha: Mayo de 2018

- Congreso Internacional Pensar y Crear juntos: Aprendizaje que perdura

Título de la ponencia: Hacer Visible el Pensamiento ¿Un desafío?

Fecha: Septiembre de 2017

Para finalizar, es importante destacar que los modelos pedagógicos de las instituciones lideradas por el investigador se transformaron completamente durante el desarrollo de este proceso y hoy ambas instituciones se han convertido en referentes y ejemplo para la transformación de otras instituciones de primera infancia no solo de la Bogotá sino del país.

Gracias a la lectura juiciosa, a las jornadas extensas de escritura, al enfrentarse a la hoja en blanco que en ocasiones bloquea, a los viajes que permiten el conocimiento de la diversidad y

amplian la visión del mundo, a los intercambios con pares, a las discusiones, a las frustraciones en el proceso. Gracias al deseo permanente que tenemos los educadores de cambiar el mundo. Gracias a todo esto tenemos esperanza de ser mejores, educadores y humanos, tenemos la esperanza de lograr hacerlo por lo menos en la cotidianidad de nuestros contextos.

No hay nada más maravilloso en el mundo de la academia que estar enamorado de lo que se hace. Tener un deseo infinito de conocer más y vivir retos por hacer las cosas cada vez mejor. Definitivamente, nos mueven las pasiones intelectuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Recuperado de:
http://www.edbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para La Educación Inicial*. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). *Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá*. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). *Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá*. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.
- Álvarez, L. M. (2016). *La rebullina: una herramienta para innovar las prácticas pedagógicas de educación inicial en el sistema educativo oficial de Bogotá*. Bogotá, Bogotá Humana.
- Barreto, M. H. (2009). Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global. *Infancias imágenes*, 8(1). (42-51).
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bilbao, Á. (2016). Álvaro Bilbao: *Los niños deben pasar los seis primeros años de su vida sin tecnología* [In person]. Recuperado de:
<https://es.calameo.com/read/004693166ca97dd74a6a5>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brooks, S., & Ritchhart, R. (2012). *Development of a Culture of Thinking in My Classroom: Self-Assessment*. Recuperado de:
<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Self%20Assessing%20CoT.pdf>
- Brown-DuPaul, J., Keyes, T., & Segatti, L. (2001). Using documentation panels to communicate with families. *Childhood Education*, 77(4), 209-213.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. London: Routledge.
- Buendía, L., & Colás, P. (2009). P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. En P. Colás.: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. 343. Madrid: McGraw Hill.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender. *Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Campo, S. C. (2018). *ICOT 2018 Procedimientos de La 18va Conferencia Internacional de Pensamiento*. Florida: Arts, Science and Education.
- Cárdenas, A., & Gómez, C. (2014). Sentido de la educación inicial. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4682>.
- Castañeda, E., & Estrada, M. (2012). Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-yejercicioCiudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. MJ (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, (59-60), 189-232.
- Congreso de Colombia, (02 de agosto de 2016). *Ley de Cero a Siempre*. [Ley 1804 de 2016]. DO: 49.953. Recuperado de: <https://bit.ly/2ptvHmy>.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia. CONPES 109*. Bogotá.
- CONSTITUCIÓN DE COLOMBIA. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Correa, J., et al. (2018). *Experiencias Significativas en Educación Infantil. Formación, Contextos y Metodología de Sistematización*. Medellín: Publicar –T.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119.
- Dalton, J. (1992). *Adventures in Thinking*. South Melbourne: Thomas Nelson.
- de Zubiría Samper, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas: Pedagogía conceptual. Pedagogía afectiva. Enseñanza para la comprensión. Cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico. Didáctica problémica. Aprendizaje significativo. Estructuración cognitiva. Aprendizaje basado en problemas. Didácticas activas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Castro, M. M. (2012). *Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje* (Master's thesis) Universidad de La Sabana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Departamento Nacional de Planeación. (1990). *Plan de apertura educativa 1991-1994*. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. (1991). *Plan de Acción en Favor de la Infancia 1991-1994*. Bogotá.

- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Educational First Inc. (2009). Educación First: Our educational program. Recuperado de: <http://www.educationfirstinc.com/en/48-edu1st/team/813-ana-maria-conde>.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301.
- Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2009). Edu1st [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.educationfirstinc.com/es/our-blog>
- Flórez, J. C. (2019). *¿Quién vigila a los 2764 jardines privados que hay en Bogotá?* Recuperado de: <https://www.juancarlosflorez.com/>
- Freud, S. (1953). *Nuevas aportaciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Froebel, A. (1840). Proyecto de un plan para fundar y realizar un jardín de infancia. *Oficina Internacional de Educación*, 23, 3-4.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Fundacies Colombia. (2017). *Integrantes*. Recuperado de: http://fundacies.org/site/?page_id=11.
- Galindoe, M. C. *Gimnasio Moderno (1914-1923). Arquitectura para la Escuela Nueva en Bogotá: desde el balcón hacia el horizonte* (Doctoral dissertation) Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá.
- García, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Proclama, en: *Colombia: Al filo de la oportunidad, Informe conjunto, Santafé de Bogotá, Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, 22.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de,20,287-305>.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.

- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, M., & Zapata, M. (2009). *Los proyectos de aula: Una estrategia pedagógica para la educación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guzmán, M., Medina, D., & Ternent, A. (2014). *Intervención pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes de segundo grado de la IERD Patio Bonito Nemocón* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría inédita). Universidad de la Sabana.
- Herrero, M. L. (2014). *El espacio-ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5074/1/TFG-B_411.
- Hoyuelos, A. (2001). *Loris Malaguzzi: Ética en el pensamiento y obra pedagógica*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2004). *Los tiempos de la infancia*. Recuperado de: <https://momoweb.files.wordpress.com/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1968). *Hogares de Bienestar Familiar*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/hogares-comunitarios-de-bienestar-familiares>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Formación y Acompañamiento a Familias*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g1.mo13.pp_guia_para_la_formacion_y_acompanamiento_a_familias_modalidad_familiar_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Lineamiento Técnico para la Atención a la Primera Infancia*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). “Vamos a escribir una nueva historia”: *Directora del ICBF*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/el-instituto/carolina-villegas-de-nubila>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/>
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process* (No. 3). Kessinger Publishing.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Massachusetts. Reading, MA: Addison Wesley.

- Lenihan, E. (2015). *Using classroom walls to create a thinking-rich environment*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4bDMIFPTU94>
- Little, J (2002) Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917-946.
- Little, J. (1997). *Early childhood education: perceptions, problems and possibilities* (Doctoral dissertation), University of Nottingham.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Maldonado-Carreño, C., Rey, C., Cuartas, J., Plata-Caviedes, T., Rodríguez, J., Escallón, E., & Yoshikawa, H. (2018). Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional. *Notas de Política En Educación*, 1-4.
- Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Ley 27 de 1974. Diario Oficial No 34.244*
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto Número 088. *Diario Oficial 34495*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto Número 1002. *Diario Oficial 36615*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto Número 1002. *Diario Oficial 36615*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia. *SUPERVIVIR*. Recuperado de: <https://www.comminit.com/content/plan-nacional-para-la-supervivencia-y-el-desarrollo-infantil-%E2%80%93supervivir-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Sistema automatizado para el manejo de la información del programa PEFADI [Proyecto de Educación Familiar para el desarrollo Infantil]-Supervivir: pautas para la presentación de ofertas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares para Preescolar*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Educación Visión 2019*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89266.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Evaluación de aprendizajes en Colombia*. Recuperado de <https://www.plandecenal.edu.co>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 25: *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto Número 1075. *Diario Oficial* 49523.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ley 1753 de 2015. Recuperado de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Recuperado de:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Resolución n° 18583 del 15 de septiembre de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario oficial*, (50357).
- Moloney, M. (2011). Locating Quality in Early Childhood Care and Education Discourse in Ireland: Pre-school and Infant Classrooms as a Crucible for Learning and Development. *Reflective Pedagogy and Early Childhood Studies (Theses)*. Recuperado de:
<https://dspace.mic.ul.ie/bitstream/handle/10395/1928/Moloney%2c%20M.%282011%29%2cLocating%20Quality%20in%20Early%20Childhood%20Care%20and%20Education%20Discourse%20in%20Ireland%3a%20Pre-school%20and%20Infant%20Classrooms%20as%20a%20Crucible%20for%20Learning%20and%20Development%28PhD%20Thesis%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Montessori, M. (2013). *Metode Montessori*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar.
- Montessori, M., & Holmes, H. W. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses"*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Morales, C. C., Galvis, M. L., & Olarte, L. (2013). *Calidad de la educación en primera infancia desde la estrategia-de cero a siempre-en Cundinamarca* (Master's thesis). Facultad de Educación.
- Morales, M. Y., & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancia Imágenes*, 89-100.
- Murillo, D. C. G. (2015). *Rutinas de pensamiento una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar* (Master's thesis). Universidad de La Sabana.
- OCDE (2016). *Educación en Colombia*. OCDE.

- OCDE (2016). *Educación Inicial y atención integral a la primera infancia en Colombia*. Recuperado de:
<http://colombiaeducacn.blogspot.com/p/educacion-del.html>
- Pardo, S. L., Marcela, L., Fetecua, Q., & Yolanda, M. (2014). *Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación* (Master's thesis) Universidad de La Sabana.
- Perkins, D. (1993). *Smart School. Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press, A Division of Simon & Schuster Inc.
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard*. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.
- Perkins, D. (2013). *Knowledge as design*. New York: Routledge.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994) Putting Understanding up-front. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Ante todo la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Perkins, D., & Blythe, T. (2006). La comprensión en el aula. *Eduteka*, Recuperado en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-171785.pdf>.
- Perkins, D., & Gardner, H. (1972). Proyecto Zero. Recuperado de:
<https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Perkins, D. & Tishman, S. (2006). Learning that matters: Towards a dispositional perspective on education and its research needs. *A report prepared for the Spencer Foundation*. Massachusetts.
- Perrone, V. (1991). *A letter to teachers: Reflections on schooling and the art of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Poveda, M. A., & Pinzón, Y. (2016). *Potenciando la voz de los niños a través de las rutinas de pensamiento* (Master's thesis) Universidad de La Sabana.
- Rinaldi, C. (2006). *La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia*. Seminario Introducción a

- la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia” p. 14.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. New York: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso*. Buenos Aires. Paídos.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., Turner, T., & Hadar, L. (2009). Uncovering students’ thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145-159.
- Ruiz de Miguel, C. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil* (Doctoral dissertation). Universidad Complutense de Madrid.
- Ryan, T. (2013). The most inspiring gift that you can give to a child: help them to think effectively! *Thinkers Key*. Recuperado de: <http://www.thinkerskeys.com/>
- Saldarriaga, Ó. (2003). La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salinas, A. V. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE Participación educativa*, 12, 194-206.
- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 457-461.
- Salmon, A. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30(4), 62-69.
- Salmon, A. K. (2010). Engaging young children in thinking routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137.
- Salmon, A. K. (2010). Tools to enhance young children’s thinking. *Young Children*, 65(5), 26-31.
- Salmon, A. K. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 1.

- Sarradelo, L. (2012). *Aprender a pensar: iniciación en el entrenamiento de destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 años*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Secretaría Distrital de Integración. (2003). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación de la Primera Infancia en el Distrito*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2009). *Decreto Número 050*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2009). *Decreto Número 059*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2009). *Estándares técnicos para la Calidad de la Educación Inicial*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Segatti, L., Brown-DuPaul, J., & Keyes, T. L. (2003). Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. *Young Children*, 58(5), 12.
- Spakowsky, E. (2013). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial: desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Pearson Education.
- Thornburg, P., & Thornburg, D. D. (1989). *The Thinker's Toolbox: A Practical and Easy Approach to Creative Thinking*. Dale Seymour Publications.
- Tishman, S., Perkins, D. N., Jay, E., & Wald, M. (1994). *Thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking. Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Massachusetts. Allyn & Bacon.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F., & Argentina, U. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. LOSADA.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de educación*, 2006, 45-74.
- Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Uribe, J. J. (1980). Decreto Orgánico Instrucción Pública Nov. 1/1870. *Revista colombiana de educación*, (5), 1-47.

- Valbuena, L. P. (2012). *Desarrollo de comprensiones en niños y niñas de transición en ciencias naturales* (Master's thesis). Universidad de La Sabana.
- Vallejo, M., & González, M. (2009). An Instrument for the Evaluation of Teaching. *International Journal of Learning*, 16(3), 137-150.
- Vasco, C. E. (2014). Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa. *Perspectivas Educativas*, 25-80.
- Vernon-Feagans, L., Gallagher, K., Ginsberg, M. C., Amendum, S., Kainz, K., Rose, J., & Burchinal, M. (2010). A diagnostic teaching intervention for classroom teachers: Helping struggling readers in early elementary school. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 183-193.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). New York. Springer Science & Business Media.
- Wild, R. (2012). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder Editorial.

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPERTOS**INFORMACIÓN GENERAL DEL ENTREVISTADO:**

Nombre	Ana María Conde
Años de experiencia docente	
Profesión	Antropóloga
Universidad	Universidad del Rosario
Formación adicional	

1. ¿Cómo caracteriza usted la Educación Inicial en Colombia?

Pues creo que no sé, porque no sé mucho de Educación Inicial en Colombia, pero de la educación en general sí creo que es muy tradicional. Y eso uno lo ve pues tanto en la experiencia de uno como estudiante, como educador, pero también, digamos que cuando uno se encuentra con educadores en diferentes espacios, se da cuenta que la educación sigue siendo muy tradicional. Y en nivel infantil, lo poquito que he podido ver, porque la verdad es que no sé, ni he estudiado demasiado, he leído bastante, pero no, digamos que no es mi área ni mi estudio ni experticia. Pero lo poquito que he visto, es que los paradigmas de lo que el niño puede hacer, de lo que es capaz de hacer, somos muy tradicionales. Es como que estamos, sí todavía diciendo, o tú vas a un colegio donde dicen cosas, lo que tú decías ahorita, lo de... ¿cómo está diciendo esto? “el niño es un balde vacío”. O, cosas como “no es que no pueden hacer eso todavía”, pero creo que no es solo en Colombia, creo que es generalizado en diferentes partes del mundo.

2. ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en Educación Inicial?

A mí me parece muy interesante trabajar en *Education First* porque uno puede, pues hemos conocido educadores de todas partes del mundo, entonces, pues por ejemplo nuestros colegios en Estados Unidos, son personas que en términos de dinero, ganan lo mismo que si estuvieran trabajando en un *Mc Donalds*, entonces tú te pones a pensar, y cuándo hacemos por ejemplo, entrevistas para nuevas profesoras, es gente que la hoja de vida es como “fui vendedora en *Wallmart*”, es como... o sea, como que la profesionalización de la educación infantil, no es... En cambio, yo voy acá a un colegio en Colombia, y normalmente son personas que estudiaron eso, o que hicieron, así sea, un curso, o... no un curso sino estas cosas que hacen en el SENA como de técnico en no sé qué infantil o hay algo detrás de eso, que de cierta forma está profesionalizado. Entonces, yo veo que en Colombia, creo que se está empezando a valorar mucho más el rol del docente a nivel infantil, porque todo este discurso de “el cerebro”, de “tu hijo en los primeros años, del desarrollo, de la estimulación”, entonces como que siento que sí se ha... un poquito dado más relevancia, porque ya nos estamos dando cuenta que no es solamente la persona que lo cuida mientras yo no estoy, es la persona que está formando literalmente cómo va a ser este individuo el resto de su vida. Pero es un proceso, creo que todavía no tiene como la importancia que debería tener.

3. Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en la Educación Inicial?

El primero, es desarrollar pensamiento. Y pensamiento no entendido como capacidad de pensar, sino pensamiento en términos de todo mi cuerpo, como yo pienso, como yo percibo las cosas, porqué las percibo así, o sea como... pensamiento en general. Lo segundo, es cosas relacionadas con inteligencia emocional que está ligado con el pensamiento porque si yo tengo, si yo hago pensamientos de metacognición, de metaestrategia y además involucro mis emociones, las describo, pienso porqué reaccioné así, de qué me sirvió reaccionar así, si me sirvió, si no me sirvió; entonces desarrollo inteligencia emocional que creo que es esencial. Y lo tercero es que los conocimientos que les estamos dando a nivel inicial, que... sabes que los planetas, los números, las letras y la escritura, estén más contextualizados. Que no sea como... los planetas por los planetas sino ¿por qué? O sea ¿por qué es importante los planetas? O las letras por... como se llaman esto, pues que uno escribe y escribe la misma letra... las letras por las planas sino las letras porque me permiten comunicarme, me permiten percibir el mundo. Sí, como... contextualizar esos conocimientos que estamos... creo que esas tres serían.

4. ¿Cual es la problemática actual de la educacion inicial más grande en Colombia?

O sea, no conozco mucho; pero en Colombia como en general, yo creo que... pues si tú te vas a áreas rurales de Colombia, hay lugares donde ni siquiera existen los profesionales que atienden a los niños, las instituciones no existen, o sea... aunque en términos generales Colombia logró algo y es que la población en general piense que la educación es importante. O sea, así sea el más pobre que viva en la vereda más lejos, piensa que su hijo debería ir al colegio. O sea, como que es algo que... es algo deseable, por decirlo de alguna forma y eso lo logró Colombia pues con mucho trabajo seguramente. Creo que para educación infantil la atención no es... no existe entre comillas. O sea, en términos de Colombia en general. Cuando uno va a estos lugares donde... pues los jardines de... que tiene el Estado y esto, o sea, son más de tipo cuidado, tipo... sí, de *Daily Care*, no necesariamente de educación, más de cuidar al niño mientras el papá no está mientras está trabajando, más que una cosa educativa.

5. Comente tres aspectos positivos de la Educación Inicial en Colombia.

Yo creo que lo que decía de lo de las profes. Creo que sí existe... o sea la academia si ha hecho algo de... en profesionalizar la educación infantil, y creo que eso es muy positivo porque en muchos países eso no pasa. Creo que hay muchos recursos, no sé si se están usando bien, pero es positivo que haya muchos recursos. Y que en las últimas décadas sí le estén dando... o sea como que en el discurso por lo menos se dice que la educación y que De Cero a Siempre, y que el programa de yo no sé qué, o sea, programas y dinero, hay un montón, que eso a veces no se traduce en lo que queremos, pero positivo es que hay recursos. Y lo tercero, es que siento que de alguna forma el país... aunque tenemos una educación muy tradicional, igual sí está abierto, o sea no es como que “es así y es así”. Sabes, cuando empezamos a... políticamente cuando empezamos a... se empiezan a evaluar modelos educativos de otras partes del mundo, o las mismas academias empiezan a evaluar otros programas, o los mismos jardines,

porque les nace, porque la directora le nace, porque una profesora le nació, entonces dice “tenemos que hacer algo diferente” entonces, sí veo que hay una apertura, no es como un sistema que yo veo que es rígido o algo así, no, sí hay apertura de parte de los profesionales relacionados con la educación.

6. ¿Qué es Pensamiento visible?

Pues, para mí, Pensamiento visible es un proyecto que surge de la Universidad de Harvard, es un proyecto que surge desde la exploración del arte, de cómo el arte ayuda en la educación, de este movimiento de *Artful Thinking* y se convierte en... bueno, sabes cómo... “qué está pasando en las aulas en el día a día que permite que haya comprensión, que haya realmente aprendizaje”. Entonces, pues profesionales van a ver qué pasa en el aula y encuentran estas rutinas de pensamiento que además corresponden perfectamente a lo que está pasando al mismo tiempo que se crea pensamiento visible, que es todo este movimiento de cerebro mente y educación y es bueno, “¿cómo funciona tu cerebro? Bueno, funciona haciendo unos pasos y esos pasos te permiten a ti comprender. Y ¿cómo se comprende?, cuando tu cerebro hace esto y esto y esto”. Entonces creo que es como un momento perfecto entre la ciencia, los educadores. O sea como que ya no es como el neurocientífico hablando así lejos del aula y el educador desde la pura práctica, mejor dicho aislándose de esto, sino es como la conversación de esto como se hace, y creo que las rutinas de pensamiento son esas herramientas obvias de “así funciona el cerebro” o sea “mi cerebro hace estos pasos, para qué, para comprender”, y lo hace práctico para el profesor porque en el día a día es muy fácil activar estas rutinas de pensamiento. Pero pues pensamiento visible no es solamente pues, digamos que... pensamiento visible en general como proyecto, tiene rutinas de pensamiento, pero también está vinculado con otros proyectos del Proyecto Cero, que también son impresionantes y pues muy interesantes también para evaluar.

¿Cómo llegué a esto? Llegué porque desde siempre he estado interesada en la educación que era lo que te contaba, y cuando entré a este nuevo trabajo, tiene este modelo que es el Modelo VESS, y una de las teorías, o uno de los modelos, metodologías que está dentro del modelo, es Pensamiento Visible. Y yo desde muy chiquita sabía Teoría de Restricciones, entonces para mí aprender las rutinas fue... como wow!, como... ya tengo estas herramientas, ahora estas rutinas son más herramientas, como “¡qué impresión, no sabía que existían más de estas!”, ¿sabes? como que... entonces, llegué y digamos que para mí esa conexión para mí fue obvia, como “¡obvio!”, las rutinas ¿sabes? Y las empecé a apropiarme a mi vida, y parte porque también si yo voy a ser formadora de esto y si tú no los apropias y no lo eres, pues nadie te va a creer y tampoco tú vas a poder ver el beneficio que tiene si no lo usas. Entonces, Pensamiento Visible para mí, más que cambio de prácticas pedagógicas, porque lo es, tú tienes que cambiar tu forma pedagógica, es también un cambio de mentalidad, porque tú tienes que empezar a darte cuenta que los niños sí son capaces de hacer cosas que no creías que eran capaces, que hay diferentes formas de comunicar el pensamiento, que es importante que ellos se den cuenta porqué están pensando, o sea, cambiar también esa mentalidad, es Pensamiento Visible. Que eso llega a través del uso de las herramientas, porque las usas y dices “ah, los niños pueden trabajar solos, sin mí, porque ya conocen la herramienta”, “ah, ok la autonomía es importante”, y eso no llega hasta que el niño

aprende la herramienta, la estrategia, o la rutina pues, la puede hacer solo, la hace con sus compañeros y tú te das cuenta que en verdad no te necesitan para pensar. Pero para mí es, además de cambio de prácticas pedagógicas, es un cambio de mentalidad.

7. ¿Cómo se trabaja en Educación Inicial?

En la última que hicimos con Gaby, que estábamos haciendo en el Gran Bretaña, estábamos haciendo, probando esta nueva rutina, que se llama Predecir – Recoger Información – Preguntarse. Y era la primera vez que la hacíamos, entonces dijimos “bueno, obviamente no va a salir perfecta, pero vamos a ver qué”; hicimos un experimento que de hecho por ahí lo tengo que es de esos carritos que se... con una bomba y se mueve el carrito... entonces primero hicimos el carrito y después ellos tenían que predecir, entonces que predijeran qué iba a pasar... y empezaron a decir un montón de cosas como “el cilindro del carro, el gas que hay...”, tenían mucho conocimiento en el recoger información, hicieron el experimento y aunque nos quedamos en muchas cosas prácticas, como que se le caía la llanta y eso; me gustó mucho como Gaby por ejemplo, tomaba eso como “y la llanta por qué se le caía”, “no es que el movimiento...” o sea, como igual ¿sabes? Como que relacionaba esas cosas que uno puede ver como un fracaso, como una oportunidad para aprender y en el preguntarse, se preguntaban cosas también... o sea, maravillosas.

Bueno, hay muchas experiencias pero digamos que me acuerdo una en Kids Town que una profe estaba haciendo una rutina de... iban a hacer... pues estaban explorando los ingredientes de las empanadas polacas y entonces ellos tenían que hacer como una lista, un 10x2, ¿sí?, entonces era muy sencillo todo, pero me parecía muy lindo porque las cosas no se podían ver bien, estaban empacadas en cosas que a la visual de los niños era muy difícil de verlos, entonces ella empezó como a voltearlas, y los niños tenían unas ganas de comerse eso... impresionante. Era como ¿sabes?, como que oportunidad existe ahí de que ellos... porque estamos... el sentido predominante, la vista ¿no?, a veces creemos, como que lo prueben, que lo huelan, entonces empezaban a probar y había arroz crudo, papa cruda y los niños lo probaban ¿no?, entonces nosotros decíamos “no pues se van a enfermar” pero por el otro lado también es qué lindo que esto sea una oportunidad de aprendizaje.

Entonces historias hay millones, veamos qué más se me ocurre, hay historias digamos que de Education First, que ya se han vuelto como las historias de Education First, que es como... una vez estaban haciendo el Círculo de Punto de Vista y tenían que hacer todos el sistema circulatorio, pero en silencio, no podían hablar, entonces, unos eran el corazón, unos las arterias, otros las venas, y había un niño que corría y corría y corría y la profesora estaba como “ay no puede ser, que pena” y entonces lo iba a parar y Gilberto le dijo “no, no lo pares, preguntémosle” como “oye ¿y tú qué eres?” “yo soy un virus, y estoy esperando que los glóbulos rojos me atrapen”. O sea, como que llevar esto a otro nivel como que en verdad los niños se enganchen un montón. O historias que, cuando tú ya te das cuenta que esta rutina es más que una práctica de aprendizaje, se vuelve en una herramienta de vida, yo creo que eso es ya como el top de lo que es Pensamiento Visible. Cuando un niño utiliza un Veo-Pienso-Me pregunto en la casa para hacer algo. Y llegó una mamá que se estaban divorciando los papás, el colegio no

sabía y el niño le había dicho como “yo veo que hay dos casas, yo pienso que tú estás más triste cuando yo no estoy y que mi papá está más triste cuando yo no estoy con él, y me pregunto ¿qué puedo hacer?”, entonces cuando tú ya te das cuenta que estas herramientas pasan a otro nivel, cuando ya se vuelven herramientas de vida tú te das cuenta que hiciste bien tu trabajo, porque las presentaste más que una actividad, las presentaste como una herramienta que a ti te va a servir para pensar el resto de tu vida, para tomar decisiones. Entonces historias hay miles.

8. ¿Qué son las rutinas de pensamiento?

Las rutinas de pensamiento para mí son herramientas que además de ser visuales, es decir uno las puede escribir, las puedes documentar de diferentes formas, pero son herramientas como muchas otras herramientas de pensamiento, de Teoría de Restricciones, de... bueno de otras; que te sirven para organizar el pensamiento, para promover tipos de pensamiento, o sea si yo a ti te digo “haz un Veo-Pienso-Me pregunto” lo que genera en tu cerebro, lo que empiezas a producir es diferente que si yo te digo “haz un Círculo de punto de vista” o sea como que tu cerebro literalmente tiene otro enfoque en cómo yo te estoy promoviendo que pienses, sobre qué. Son más que actividades, porque tienen un propósito, o sea, yo a ti te puedo poner a pintar algo, y ya, y si te di esto, es para pintar. Y yo a ti te doy una rutina y la rutina tiene que tener un propósito, porque si no lo tiene, uno no funciona tal cual la rutina, porque tiene que estar cumpliendo algo, y lo otro es que se vuelve una actividad en sí misma, que cae como en lo mismo. Entonces para mí las rutinas son herramientas que permiten promover y organizar el pensamiento y que tienen un propósito claro frente a los objetivos de aprendizaje que se tengan.

9. ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en Educación Inicial?

Yo digo que condiciones en términos de una persona qué necesita para, no, no necesita nada. Necesita tener apertura, eso sí, o sea como que la disposición a estar abierto, porque obviamente lo que decía antes, no es solo cambiar mi práctica, es también cambiar mi mentalidad. Porque yo empiezo a hacer rutinas, pero por ejemplo si a mí me parece que el conocimiento es o no es. Por ejemplo, una vez nos pasó en Kids Town, una profe estaba, y no es de criticar es de ver la reflexión que surgió al final con la misma profe en el coaching. Estaba hablando sobre la Tierra y Marte y les hizo una provocación espectacular, les trajo unas cajas que una caja era la Tierra, otra era Marte y tenían que sacar elementos de cada caja que... y se tenían que tapar con tapabocas porque es que el polvo de Marte... mejor dicho ellos estaban encantados. Y empezaron a hacer varias rutinas, unos hicieron unos mapas conceptuales, otros hicieron... bueno, otras. Pero la profesora, por ejemplo... ah bueno, entonces un niño levantaba la mano y decía “bueno” ... ah porque ella preguntaba que dónde se podía vivir. Entonces bueno, todos dijeron en la Tierra y un niño levantó la mano y dijo “pero si hacemos un traje especial, y una casa especial que el oxígeno...” bueno, mejor dicho ese niño... y ella decía “sí, sí, sí, pero se muere en tres días la persona” entonces es, si tú como docente no tienes esa apertura a cambiar tu mentalidad, no solamente cambiar la práctica, porque

yo te puedo presentar a ti una rutina de pensamiento y decirte que lo que tú estás haciendo está mal. Y la rutina, si yo a ti te digo está mal, lo que estoy haciendo es limitando tu pensamiento, te puedo preguntar ¿qué te hace pensar eso?, te puedo preguntar ¿y sí...no se qué?, para que tú vayas como... o te puedo dar un video que te aclare algo, pero en el momento en el que yo te digo no, ahí no se puede vivir, se muere lo que te estoy... exacto, por eso me refiero a la apertura, porque yo tengo que empezar a cambiar mentalidad; cómo el conocimiento se construye, el conocimiento no es fijo. Si yo creo que el conocimiento es fijo y no tengo la apertura para pensar que el conocimiento se construye, pues entonces va a fallar, entre comillas va a fallar, porque tú si le puedes prestar la herramienta y puede ser muy útil y puede desarrollar pensamiento, pero me refiero a fallar en el sentido en el que no va a explotar el potencial que tiene esa herramienta. Yo creo que es como esa mentalidad, pero por el otro lado sí creo que son cambios... que es lo que nosotros nos hemos dado cuenta en Education First, esos son cambios culturales, y como tal, como cambios culturales y sí una persona está muy interesada e intenta hacer las cosas, normalmente no va a pasar mucho; puede que cambie su práctica en el aula, pero y... pero si no encuentra el soporte, si no tiene con quién hablar, si no tiene con quién decir “oiga esta rutina no la pude hacer, me salió mal”, o “no aproveché esta oportunidad de aprendizaje, ay, por qué no lo hice”; entonces como cambio cultural hacia una cultura de pensamiento, sí involucra muchos procesos institucionales, desde decisiones institucionales, desde a qué le estamos dando importancia, le estamos dando más importancia que los niños tengan un examen perfecto en los colegios, entonces los sacamos de clase, porque eso pasa en colegios. O creemos que desarrollar rutinas va en contra de que estén preparados. Entonces cómo vemos que hay conflicto, o le enseño a hacer esto a través de planas, o hago rutinas; y es como, bueno, cómo con las rutinas puedo ayudarle a esto. Pero entonces por eso digo que es institucional, porque si a mí mi directora me dice “oye no, pero lo tienes que preparar con estas diez planas”, pues yo no voy a pensar en hacer una rutina con las diez planas, yo lo voy a sentar a hacer diez planas. Y creo que también, aunque no nos damos cuenta hay un poder muy grande en el currículo que utilizan los colegios, sí lo utilizan porque hay colegios que no tienen currículo claro, hay colegios que más o menos le dan la libertad a los profesores, pues de hacer lo que quieran, pero, los lineamientos curriculares, así sean tres, como juega con ellos, o no los dejes solos nunca, o que no puedan ir al baño sin ti, o sea los lineamientos de cómo funciona el aprendizaje en el día a día, hay que tener mucho cuidado con ellos porque esos dicen mensajes a los profesores de qué es importante, qué no es importante, en qué me tengo que gastar mi tiempo.

INFORMACIÓN GENERAL DEL ENTREVISTADO:

Nombre	Carolina Villegas
Años de experiencia docente	
Profesión	Gobierno y Relaciones Internacionales
Universidad	Universidad Externado de Colombia
Formación adicional	Proyecto Cero de la Universidad de Harvard Maestría en Educación – Universidad de La Sabana “The Future of Learning” – Proyecto Cero Ponente Universidad de La Florida – ICOT Acompañamiento a Fundacies como Tallerista y Expositora

1. ¿Cómo caracteriza usted la Educación Inicial en Colombia?

Yo siento que nosotros hemos dado grandes pasos y grandes avances con el tema de la Ley “De Cero a Siempre” o sea, queda puesto sobre la mesa la importancia de la primera infancia y el período de primera infancia, sin embargo siento que hay un conflicto en el seno de la ley, o sea, en lo más profundo de la concepción de la política de primera infancia, y es que yo siento que quienes construyeron la política tienen un rechazo hacia el concepto de educación y yo soy digamos, contraria a eso porque yo no entiendo la educación como un proceso ni aburrido, ni de planas, ni necesariamente llevado a lo formal, digamos, sino que uno tiene procesos de educación y de aprendizaje en todos los ámbitos y que por ejemplo el juego, y de eso nos hablaba Daniel Wilson ese día y pude ver la gran diferencia, el juego cuando tiene un componente lúdico, tiene un componente de aprendizaje muy grande porque tienes objetivos tanto de aprendizaje como de enseñanza y entonces realmente logras integrar unas herramientas pedagógicas que te permiten eso. No es lo mismo el juego libre por el juego, que es donde está el gran vacío en la política en Colombia, porque lo que ha pasado desafortunadamente en muchas partes, no estoy diciendo que en todas, es que las maestras se han vuelto cuidadoras y entonces estamos generando un enorme esfuerzo financiero, digamos en términos de recursos, y no está hoy logrando cerrar las brechas que quisiéramos cerrar entre los estratos menos favorecidos y los más favorecidos. Porque de todos modos en los estratos altos, los niños sí acceden a una educación inicial absolutamente enriquecida de experiencias, de contextos, de propuestas pedagógicas, y no necesariamente ocurre eso en lo público ¿no?, porque nos quedamos un poquito en el tema del cuidador y el niño aprende jugando, juega porque aprende y aprende porque juega, que es una frase por allá de la Ley De Cero a Siempre que, con la que no... comparto. Entonces digamos que esa es realmente mi postura frente a lo que está pasando frente a la Educación Inicial.

2. ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en Educación Inicial?

Yo creo que la gente desafortunadamente nos sigue viendo como cuidadores, yo siento que... digamos que eso es difícil y creo que tiene una mirada distinta en distintos niveles socioeconómicos. Yo creo que... además porque uno tiene que entrar a romper barreras también de los padres ¿no? entonces, los padres si no ven que tu hijo hace planas y aprende a escribir a e i o u, entonces crees que no le estás enseñando. Eso es transversal, pero es más marcado en los estratos más bajos. Entonces siguen viendo, digamos al jardín infantil como un espacio donde “allá voy y que cuiden a mis hijos y que jueguen y que les den la comida”, pero no realmente como un proceso de aprendizaje tanto cognitivo como intelectual, como el desarrollo de sus habilidades motoras, o sea, con un montón de contexto que hay, y creo que a las maestras a veces les ha faltado contar eso. Nosotros en la Localidad de Chapinero tuvimos una experiencia muy bonita en un jardín, digamos de la Secretaría de Integración que se llama, el Jardín La Casa de Las Hadas, que queda arriba por San Luis, llegando a La Calera y esto fue una iniciativa de la coordinadora que fue maravillosa, porque empezó a generar todo unos procesos de acercamiento con las familias a través de la literatura, entonces elegía un autor de literatura infantil mensual y reunía a los papás y les contaba este mes vamos a trabajar con este cuento, por decir El Chigüiro de Ivar Da Coll. Entonces les contaba quién es Ivar Da Coll, y les contaba y entonces empezaban a leer El Chigüiro y les mandaba tareas para la casa y hacía que los papás llegaran a los salones a leer parte de los cuentos, y esto empezó a generar una dinámica donde los papás entendieron la importancia del jardín, entendieron la importancia de lo que estaba pasando en esos procesos, vieron cómo el vocabulario y el lenguaje, el lenguaje de sus hijos se desarrolló de una manera mucho más amplia y además pasó algo divino y fue que empezaron a leer cuentos en las casas de las familias, entonces se citaban por ejemplo a las cinco de la tarde en la casa de un vecino y se citaban cuatro o cinco familias y bueno, pues hacían no sé, unas onces, alguna cosa y leían parte de los cuentos, yo le dije a mi jefe el día que presenté ese proyecto que yo ya me podía morir tranquila, literal. Porque es que cuando uno logra que en un estrato tan poco favorecido, un estrato uno, arriba donde no hay ni siquiera servicios públicos completos porque ha sido una zona de invasión, entonces hoy tienen por ejemplo un acueducto veredal, que una mamá entiende la importancia de acostarse y leerle un cuento a su hijo al final del día, además lo que eso genera en vínculos socioafectivos que es también un componente prioritario en el proceso de primera infancia y de desarrollo inicial. Entonces, creo que nos siguen viendo un poquito... para retomar la pregunta, nos siguen viendo un poquito como los cuidadores, pero nos hace falta a nosotros como educadores contar lo que hacemos, no simplemente recibir a los niños y “chao papá y bueno, entonces venga le entrego”, no, contarles a los papás en el día a día qué hacemos y contarles a los papás los logros de los niños, porque si ellos empiezan a hacer partícipes de eso, pues, lo van a vivir más de cerca y se van a dar cuenta lo que estamos haciendo.

3. Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en la Educación Inicial?

El fortalecimiento emocional, yo creo que un niño sólido emocionalmente tiene piso para lo que... y yo siento que ese es el piso, la experiencia nuestra en el jardín, por ejemplo, cuando llegan niños un poco tímidos, o que han tenido una mala experiencia en otro jardín y se quedan en la puerta y no entran y no quieren socializar, y no quieren

que nadie los toque, nos han llegado niños incluso agresivos, que botan una patada porque no quieren que uno se acerque... el primero proceso, es lograr estabilizar y lograr que el niño se sienta en un espacio seguro y que empiece a integrar pautas de inteligencia emocional, es decir, poder hablar, poder mirar a los ojos, poder sentir que sus opiniones son válidas, poder ir paso a paso en los espacios del jardín, porque también estamos hablando de una etapa donde está el primer momento de desapego con su cuidador primario, el primer momento de desapego de la vida con su cuidador primario es la entrada al jardín, entonces tiene un componente emocional absolutamente fundamental para lo que va a ser el resto de la vida. Entonces yo diría que uno, el componente emocional, dos, el pensamiento y esto pues obviamente de la escuela de la Universidad de Harvard y de Proyecto Cero, nosotros debemos enseñarle a los niños a pensar, de ahí para allá, mira, yo lo digo con orgullo, debería hacer más alarde de esto, sobre todo con los papás que van a visitar el jardín, pero en los seis años que llevamos nosotros, que también llevamos seis años, no me han rechazado un niño del jardín en un colegio. O sea y los jardines wow y top y súper renombrados, porque tengo maestras que vienen de allá y me dicen mire “de diez, pasan seis, los otros cuatro no pasan”, y nosotros tenemos, yo creo que hemos tenido dos casos que no han pasado y ha sido por las familias. Porque además ellos dicen no es que el niño no haya pasado, no pasó la familia. Los dos casos donde los niños no han pasado, han sido más de la familia. De resto, todos los niños, y además los pasan con la posibilidad de escoger el colegio que quieran, o sea pasan en el Mary Mount, pasan en el Femenino y pasan en el Vermont, y ellos escogen, entonces es una delicia porque al final del día lo que estás es empoderando niños, para que en cualquier espacio, sean seguros y tengan la capacidad de pensar. Entonces seguridad, digamos parte emocional, pensamiento y yo siento que la tercera es hábitos, los hábitos son importantes. Y los hábitos van un poquito ligados a la primera, porque los hábitos de alguna u otra manera, te dan seguridad, las rutinas te dan seguridad. O sea que tú sepas que en la mañana llegamos y vamos a tener un espacio para relajarnos, y que a cierta hora vamos a comer y que después de comer tenemos que recoger y que si jugamos en el parque tenemos que recoger las cosas del parque, porque además eso, lo que te decía, al final del día, son funciones ejecutivas y es organización mental. Digamos una manera que transversalmente va a permear todas las cosas que hagas en la vida, entonces a lo que vamos realmente es a fortalecer esas funciones ejecutivas a través de la emocionalidad, el pensamiento y los hábitos.

4. ¿Cuál es la problemática actual de la educación inicial más grande en Colombia?

Presupuesto. ¿Por qué? Pienso yo, porque se aprueba la Ley De Cero a Siempre, pero la Ley De Cero a Siempre no conlleva presupuesto; y el sistema general de participaciones te da plata desde el nivel preescolar, es decir se los da a los colegios, es un sistema que prevé el traslado de recursos desde lo formal. Entonces, al final del día, la inversión en educación inicial queda a la voluntad del mandatario local, en Bogotá contamos con la fortuna, digamos que ya llevamos una historia recorrida y que nuestros mandatarios entienden y comprenden la importancia de la educación inicial pero no pasa así en todo el país. Entonces hay ciertas alcaldías o ciertos departamentos que pueden dejar o no pueden dejar plata y recursos para el tema de educación inicial y cuando hablo de educación inicial estoy hablando desde los tres meses, porque además

la educación inicial está íntimamente ligada a la posibilidad y a las políticas en pro de la mujer, porque cuando uno tiene la posibilidad de dejar su hijo bien cuidado, en un espacio con tranquilidad desde los tres meses, tiene la capacidad de trabajar, mientras tanto no, de lo contrario no. Entonces digamos que es un tema que va muy ligado también a la posibilidad de la mujer de desarrollarse y eso no funciona así en todo el territorio, yo creo que hoy a nivel país, el mayor problema es que el sistema general de participaciones no tiene recursos para la Ley De Cero a Siempre, entonces la Ley De Cero a Siempre es un gran avance pero es una base que todavía le faltan dientes.

5. Comente tres aspectos positivos de la Educación Inicial en Colombia.

Yo creo que la aprobación de la Ley es fundamental. Yo creo que hemos avanzado también en entender que no es un solo sector, que es un trabajo interinstitucional que si el niño no tiene un esquema de vacunación completo, no estamos haciendo nada, que si el niño no tiene una garantía en una nutrición adecuada no puede aprender, que esto es un trabajo mancomunado desde el área social, desde el área de educación, desde el área de cultura. Entonces yo creo que ese logro de empezar a ver la inversión en Primera Infancia como un tema interinstitucional e integral, ha sido otro logro y un tercer logro en temas de educación inicial en el país, yo creo que la profesionalización de las madres comunitarias, yo creo que eso ha sido un gran paso que se lleva de la mano con el Proyecto De Cero a Siempre y desde el ICBF, en donde se exige un mínimo de capacitación para nuestras madres comunitarias y yo creo que las madres comunitarias llevan a cabo una gran labor, entonces esa capacitación creo que es muy importante. Creo que le falta, le faltan dientes, le falta digamos muchas de ellas han girado y han migrado hacia los Centros de Desarrollo Infantil, que cada vez cogen más fuerza, pero yo creo que no hay que abandonar aquellas que están en su casa y hay que mirar cómo logramos que ese espacio de casa sea un entorno adecuado y enriquecido.

6. ¿Qué es Pensamiento visible?

Yo creo que el Pensamiento Visible se enmarca dentro de los marcos de pensamiento como lo dice David Perkins, pero a su vez es una estrategia. Porque digamos que... cuando hablo de marco de pensamiento es porque es una manera de ver la educación y de ver la vida, cuando yo le doy valor a las ideas, le doy valor al pensamiento de los niños, cuando los dejo, les doy digamos... me baso en las ocho fuerzas culturales de Ron Ritchhart para llevar a cabo y para construir unas aulas donde haya una cultura de pensamiento, digamos ese es un marco de pensamiento visible. Pero hacer visible el pensamiento es una herramienta pedagógica, que tiene sus orígenes y el mismo Daniel Wilson lo ha dicho, que tiene sus orígenes desde la metodología Reggio Emilia ¿no?, porque ha sido desde Reggio, donde empezó todo el proceso de documentación de los niños y hacer el pensamiento visible recoge toda la importancia de la documentación, es cómo yo anoto la idea del niño y la pongo en la pared, o cómo le dejo pintar un dibujo y también entiendo que esa es la visibilización de su pensamiento, cuando son niños más grandes por supuesto a través de los escritos, de... no sé, fotografías, de todo lo que quieras, pero sin duda digamos que está enmarcado en un proceso de documentación para poder saber qué pasa aquí y que en últimas tiene un objetivo claro diría yo en educación y es darle las herramientas al maestro para poder hacer una

valoración continua de su trabajo. ¿No? o sea, ahí me meto con la última parte de la Enseñanza para la Comprensión que es la valoración continua, donde a través de hacer visible el pensamiento, el maestro puede ver cómo está entendiendo el alumno y cómo está interpretando ¿no?, no necesariamente para darle una respuesta errada o acertada, que es un poco hacia donde giramos en la educación tradicional, sino para ofrecerle los caminos, o para profundizar aún más, o para encontrar las respuestas ¿me entiendes? Entonces, creo que es a su vez un marco de pensamiento, una manera de entender la educación y una herramienta en el proceso pedagógico.

Entrevistador: ¿cómo llegaste a interesarte en esto?

Entrevistado: por haber podido llegar al *classroom*, yo creo que el *classroom* de Proyecto Cero cambió mi vida, y ahí es donde conozco todas las ideas de Pensamiento Visible y el gran reto, porque uno llega al *classroom* y sale con un montón de ideas y de preguntas y sobre todo te muestran el *classroom* con experiencias de primaria, de bachillerato, de universidad incluso a veces, pero la pregunta era cómo salgo de aquí a hacer esto con niños de un año y dos años. Y bueno, llegamos acá y de la mano de Patricia y de María Ximena también quienes nos guiaron mucho y sobre todo de Ángela Salmon, que yo creo que ha sido la gran abanderada de llevar toda la propuesta de Proyecto Cero a la primera infancia, pues ella también nos dio mucho la mano en cómo lograr esto con los niños más pequeños.

7. ¿Cómo se trabaja en Educación Inicial?

Yo hice al tesis tratando de unir un tema que para mí era tabú, porque en este país lo han vuelto tabú, no hablé de eso en los logros y en los desafíos, y es el tema de alfabetismo emergente, digamos que aquí se ha casi que satanizado el tema de aprender a leer y a escribir en edades tempranas, como diciendo el niño no está preparado para eso y nos quedamos con esa idea de que el niño no está preparado para eso y resulta que es un proceso que empieza desde que uno nace, y que entre más exposición le demos al niño en su entorno con las letras y con la simbología y con los significados y con los sonidos, pues más encantador se le va a hacer y más va a querer aprender y descubrir de eso. Entonces, digamos que yo uní un poco el tema de alfabetismo emergente con el tema de Pensamiento Visible a través de una estrategia pedagógica que eran las obras de arte. Un día, introduciendo el tema del arte en uno de los proyectos, con un salón de tres años, porque era Aventureros, la profesora estaba planeando hacer un Antes pensaba – Ahora pienso, y en antes pensaba era, qué es el arte; entonces ella hizo la pregunta “¿qué es el arte?” y los niños “no, el arte es cuando...” o sea, cualquier cosa, y uno de los niños levantó la mano y dijo “el arte es cuando yo voy al parque y juego con mi papá y no sé qué”... y uno de los niños dijo “profe, arte y parque, se parecen” y entonces ella dijo... ella enseguida, además una profesora muy curtida en temas de Proyecto Cero, se dio cuenta que había una oportunidad allí, paró lo que estaba haciendo, cogió el tablero y escribió “arte” a un lado y escribió “parque” al otro, y entonces ellos empezaron a decir “mira, tiene la misma a, aquí la a y acá la a, y esa es la a, del nombre de mi mamá que se llama Adriana y también tiene al e de elefante, pero esta es más larga que esta, contemos” entonces, empezaron a contar y empezaron a mirar y empezaron a ver y ella empezó a escribir lo que ellos pensaban y a mí me pareció

de las experiencias más impresionantes que hemos tenido porque eran niños de tres años, hablando y descubriendo su lenguaje escrito, a través de poder plasmar el pensamiento y la palabra incluso de manera visible. Y niños que a los tres años ya tienen la tranquilidad y la seguridad de expresar lo que piensan.

8. ¿Qué son las rutinas de pensamiento?

Mira las rutinas se enmarcan en la Enseñanza para la Comprensión, digamos... el proyecto de Enseñanza para la Comprensión también nace de Proyecto Cero, Proyecto Cero al final es como una incubadora de proyectos ¿no?, uno de los proyectos es Enseñanza para la Comprensión y es un poco el romper el paradigma de para qué aprenden los niños y qué les enseñamos. Y esto tiene una metodología definida, entonces la Enseñanza para la Comprensión tiene una sombrilla grande, que son los tópicos generativos, que es un poco el nombre grande del proyecto, por decir algo, entonces “¿por qué tengo que cuidar el medio ambiente?”, por decirte cualquier cosa, tópico generativo; después de eso, abajo tienes las metas de comprensión y las metas de comprensión es qué quiero yo que entiendan los niños y a eso digamos tú lo adecuas de acuerdo al nivel de los niños, a lo que quieras, al entorno, a lo que quieras, por eso esto es tan flexible, lo puedes hacer en el campo, lo puedes hacer en la ciudad, lo puedes hacer con personas de treinta años, lo puedes hacer con niños de dos años. Entonces “los estudiantes comprenderán que el material se puede reutilizar, los estudiantes comprenderán que, si consumimos menos, habrá menos desechos orgánicos”, te estoy diciendo cosas... entonces vienen las metas de comprensión. Vamos: tópicos generativos, metas de comprensión, y después vienen los desempeños de comprensión y los desempeños de comprensión... haz de cuenta esto que voy a hacer es una metáfora que le doy los derechos de autor porque no es mía, es de Fundacies, haz de cuenta que estás subiendo una montaña. Entonces, el tópico generativo es como un arco iris, que está encima, que es como una sombrilla, las metas de comprensión son las banderitas en los picos y los desempeños de comprensión son las huellas, es decir los pasos a través de los que vas subiendo. Ahí, es donde se enmarcan las rutinas de pensamiento, las rutinas como su nombre lo indica, son rutinas, y son rutinas porque uno a través de las rutinas aprende a hacer las cosas de manera inconsciente, casi que al principio lo que era muy consciente, se vuelve inconsciente y se vuelve tu manera de hacer las cosas, entonces al final lo que tú buscas con las rutinas de pensamiento es fomentar las habilidades del pensamiento y están establecidas en la famosa paleta del pintor, que es comparar, razonar con evidencia, mirar con mayor detenimiento, hacer conexiones, ese tipo de habilidades del pensamiento que están en esa paleta del pintor, a lo que van las rutinas, es a fortalecer ese tipo de habilidades; depende de eso que quieres fortalecer, escoges la rutina de pensamiento, pero entonces la rutina a final es como un medio para llegar a las metas de comprensión, pero sobre todo a inculcarle a los niños una manera automática siempre de ser reflexivos, porque al final lo que uno busca con las rutinas de pensamiento tanto en los estudiantes como en las maestras, es que ya no tengan que estar planeadas, al principio uno les exige a las maestras la planeación de las rutinas, para que las vayan incorporando porque son nuevas para ellas, pero realmente el nivel de maestría de una rutina de pensamiento es cuando ya ni siquiera las tienes que planear, sino que estás en el parque y te das cuenta que pasó tal cosa y puedes hacer una rutina de pensamiento en tres segundos, porque sabes a dónde vas, sabes cuáles son tus

objetivos desde la paleta del pintor de la que te estaba hablando y sabes cuáles son tus herramientas porque has usado distintas rutinas de pensamiento y al final incluso, ojalá se inventen sus propias rutinas, yo para mi tesis de maestría terminé implementando una rutina de autoría propia, obviamente inspirada en Harvard y en Proyecto Cero, pero inspirada en Harvard.

9. ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en Educación Inicial?

La capacidad de romper paradigmas. Yo pienso que, si algo tiene difícil el docente en Colombia, es que cree que ya se las sabe todas. Y sobre todo en el sector público, un rechazo a lo nuevo ¿no? “ay, es que ahora vienen con otro cuento y otra capacitación y otras cosas”. Entonces yo pienso que un docente en Colombia tiene que tener la capacidad de tener paradigmas y tiene que tener la conciencia que va a tener que estudiar, que eso no es una receta de cocina, porque a veces los maestros quieren recetas de cocina en donde simplemente sea repetir y ya, esto tiene un marco conceptual atrás enorme, que te permite variaciones muy grandes dependiendo del contexto de los niños, de lo que tú quieras, entonces, si tú no entiendes el concepto que hay detrás, pues te vas a poner a repetir una receta de cocina que lo que va a hacer es que estos marcos de pensamiento se vuelvan en una práctica, actividades, como dicen muchas maestras; yo la palabra actividad la detesto, porque además yo les decía a mis maestras la otra vez, “miren las actividades”, y además eso nos decía, yo no me acuerdo en donde nos dijeron eso, que tampoco es mío, pero pues no doy el derecho de autor porque no me acuerdo quién lo dijo, pero la diferencia entre un desempeño de comprensión y una actividad, creo que fue María Ximena, es que en el desempeño, está involucrado el pensamiento, en la actividad no, la actividad es corte y pegue, eso es una actividad, un desempeño de comprensión tiene involucrado el pensamiento, entonces, digamos que yo creo exige para un maestro que quiera trabajar pensamiento visible la capacidad de estudio y de leer y de aprender y de reflexión en la práctica, porque, cuando uno se bota a la práctica, no siempre sale bien y no pasa nada, las maestras a veces, las que llegan nuevas se sienten... y yo las acompaño y me río con ellas y todo, porque ellas quieren que la primera rutina les salga perfecta, obvio que no, además los niños no te conocen... lo que me pasó con una maestra después que fue más grave, es que se volvió aburrido para los niños, ¿por qué?, porque lo estaba volviendo una receta de cocina. Entonces ya a los niños no les generaba ni emoción, ni un reto intelectual, sino “ah, otra vez una rutina de pensamiento”. Cuando yo llegué al salón y vi eso dije “hay que rehacer eso, yo no sé qué te vas a inventar, la próxima rutina te vas a disfrazar de, no tengo ni idea, te los vas a llevar para una cueva, pero esto tiene que volver, tienes que romper lo que pasó aquí”, y también requiere una institución en donde valoren el pensamiento, porque hay desafortunadamente instituciones educativas donde no les interesa.

Entrevistador: En el sector público, ¿cómo lo ves? Tú que conoces y que has tenido la oportunidad de trabajar de cerca

Entrevistado: Mira, yo creo que en el sector público... eso depende además ¿no? las maestras de jardines de Secretaría de Integración Social, las que me tocaron a mí, eran niñas con muchas ganas de aprender y con muchas ganas de adquirir este tipo de

conocimiento, nuevo y que además estaban aburridas de que su función se centrara más en lo administrativo y en pasar informes que en su práctica pedagógica. Ellas mismas nos ponían la queja, entonces digamos que yo tuve ahí un caldo de cultivo buenísimo para poder dejar un par de huellas sobre Pensamiento Visible. Yo creo que se requiere una conciencia desde arriba, y es ahí a lo que yo iba desde el principio, quienes armaron la Ley De Cero a Siempre, entre ellos por ejemplo una persona a la que yo admiro mucho y le tengo mucho respeto que es Constanza Alarcón, pero un día Cony me dijo “es que en la educación inicial no hay aprendizaje”, y le dije “difiero de ti completamente”, me dijo “en la educación inicial hay desarrollo de habilidades y capacidades” y le dije “no, hay aprendizaje”. Entonces yo siento que desde los mismos padres de la Ley De Cero a Siempre, hubo un rechazo por la educación y si tú te das cuenta porque yo lo hice en mi maestría y te vas a todos los textos de primera infancia, proscibieron la palabra educación, no la encuentras, encuentras desarrollo de habilidades, digamos, un montón de sinónimos tratando de reemplazar la palabra educación, entonces yo creo que en el sector público, hay que volver a poner sobre la mesa, sin llevar a... es que en Colombia somos de extremos en el tema de educación, sin llegar al otro extremo de tener los niños sentados haciendo planas, porque es que a muchos maestros les parecería divino tener a los niños de tres años sentados haciendo planas. No, no se trata de eso, se trata de seguir encaminados en un tema de juego, en un tema lúdico, pero con objetivos de aprendizaje y de no satanizar el tema del alfabetismo emergente, porque es ahí donde se siguen abriendo las brechas entre el sector público y privado, niños que llegan al colegio del sector privado con mucho más acercamiento a su lenguaje escrito, a su lenguaje oral y niños del sector público que llegan, que no saben qué es una letra, y eso no está bien. Entonces yo creo que falta mayor conciencia en lo público sobre la importancia de la Calidad en la educación inicial.

INFORMACIÓN GENERAL DEL ENTREVISTADO:

Nombre	David Perkins
Universidad	Universidad de Harvard

1. Primero, ¿Cómo define pensamiento visible?

¿En el sentido de cómo es desarrollado? Déjame pensar acerca de eso por un momento. Uno puede definir pensamiento visible por un lado como teoría y por otro lado como práctica. Como teoría la idea básica de pensamiento visible es muy simple. Nosotros no vemos alrededor el pensamiento muy bien, no estamos muy conscientes acerca de nuestro propio pensamiento, es por esto que nos falta dedicar tiempo a ello directamente. ¿me entiende?

La idea básica de pensamiento visible es aflorar el pensamiento, así podemos ver cómo estamos pensando y podemos direccionarlo mejor. Visible no necesariamente significa visual, es una metáfora. Uno puede usar imágenes o diagramas, pero también podríamos utilizar palabras o texturas. Realmente pensamiento visible significa externalizar el pensamiento, y el método de hacerlo puede ser visual o verbal, lo que sea. Esta es la idea básica, aflorar el pensamiento y así podemos percibirlo y direccionarlo.

Como práctica, pensamiento visible incluye un número de rutinas de pensamiento e incluye la idea de culturas de pensamiento, esto incluye algunas ideas de programas de desarrollo en colegios y otros establecimientos de cómo podemos llevar a las personas a iniciar eventos artísticos. Creo que diría algo así.

2. ¿cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en educación inicial? Estamos hablando de niños entre 0 y 6 años.

A propósito, es completamente normal para mí parar y pensar, no te preocupes por eso.

No soy un experto en educación inicial y no siento que tenga una opinión profesional en este sentido. Para una respuesta rápida intuitiva voy a decir que sería el desarrollo cognitivo del aprendizaje de lenguajes en patrones de pensamiento y orientación cultural. Los asuntos de esta posición tienen ciertos intereses en el compromiso de aprendizaje. Quizá algo así pero usted sabe un profesional estoy seguro diría más. Por cierto, me gustaría volver a la caracterización de pensamiento visible. Otro componente importante es la perspectiva disposicional cuando se piensa. El punto es no solo desarrollar habilidades si no también actitudes, sensibilidades, oportunidades para pensar positivo, actitudes y compromisos de lo que el proceso de pensamiento es. Debí decirlo, pero lo olvidé.

3. ¿Cuál cree que es el problema más grande en educación actualmente?

Creo que hay dos grandes problemas. Primero que todo, un problema grande en educación es el hecho de no conectar de manera suficiente el hecho de pensar y los tipos de actitudes y emociones que van con --- con entendimiento. Esto incluye sentimientos como el preguntarse. No es solo el asunto de la curiosidad intelectual si no también el entusiasmo, la energía, la perplejidad, cuestionamiento y exploración de actitudes. Este es uno. El otro gran problema en educación siento que es el desperdicio de tanto tiempo en los colegios,

enseñando a los niños cosas que no importan. Podría extenderme mucho más en esto, pero creo que esas son las dos diferencias.

4. ¿Cómo pensamiento visible ayuda a mejorar estos problemas?

Creo que pensamiento visible direcciona el primer problema de la educación al ofrecer herramientas, enfoques y una perspectiva de cultura que la hace más fácil para infundir fidelidad en el proceso de aprendizaje. De hecho, para eso fue diseñado pensamiento visible para aplicar simples herramientas, prácticas de clase relativamente simples. No es tan complicado. Por supuesto nosotros sabemos que todo realmente es complicado, pero es un paradigma, no es complicado especialmente cuando se empieza. No es un accidente. También tiende --- lado no solo del lado conceptual cognitivo es así como ayuda este problema. Solo parcialmente ayuda el segundo problema. Contribuye al segundo problema en dos sentidos. Primero que todo las habilidades de pensamiento en esta posición valen la pena aprender, incluso si estas utilizándolas para estudiar algo que no vale la pena aprender al menos el proceso de pensamiento vale la pena. Esa es una parte. La otra es, hacer el aprendizaje más profundo y ayudarnos con la transferencia del aprendizaje y como resultado expandir la relevancia de lo que ha sido aprendido. Dicho esto, todavía hay mucho que se ha enseñado que en mi opinión no vale la pena y no vale la pena aprender aun con pensamiento visible, es mejor enseñar otra cosa. No estoy seguro de que tanto esto aplica en aprendizaje temprano. El problema del aprendizaje irrelevante empeora más y más a medida que pasan los años de escolaridad.

5. ¿Qué piensa de la edad para empezar hacer el pensamiento visible?

Diría que Dos o tres ¿eres consciente de que hay algunos esfuerzos sustanciales para usar pensamiento visible en los primeros años.?

1-2. Muy temprano.

6. ¿has tenido alguna experiencia trabajando pensamiento visible con niños pequeños?

No, no personalmente. He visitado colegios que estaban trabajando con niños muy pequeños en Miami y en Bogotá. He visto lo que algunos profesores están haciendo.

¿Podría contarnos algo acerca de las cosas que ha visto en esas experiencias?

En general es impresionante lo que los niños pequeños pueden hacer. Ellos responden más de lo que uno podría esperar. Eso, por un lado. Por otro lado, es ver como usualmente las rutinas de pensamiento que uno usaría con alguien de 10 años son simplificadas. El lenguaje es más simple tal vez es el paso- para hacerlas más accesible. Allí hay mucho scatefel thing ¿sabes que significa scatefel thing? Un enfoque o una guía verbal para promover la operación de la mente ¿es claro? Donde con los estudiantes mayores tu simplemente puedes decir ve y has esto y ellos van y lo hacen. Es mucho más interactivo. Otra cosa interesante es que algunos profesores trabajaban en grupos pequeños con niños pequeños de una manera efectiva. No es necesario uno a uno, tú puedes fácilmente tener un grupo de 5 o 8 niños y estar usando rutinas de pensamiento con ellos. Eso fue agradable verlo. Algunas veces hay objetos físicos para apoyar el proceso. Uno puede estar aplicando la rutina con una maleta o con un libro físico, algo similar, así hay un soporte concreto para el proceso

de pensamiento. Eso es práctico para hacer el pensamiento acerca del algo en la mano., relevante, algo solo conceptual. Estas son algunas observaciones.

7. Que mensaje les daría a los padres de las nuevas generaciones acerca de la educación de sus hijos,

Por un lado, les diría las cosas que ya mencioné, es decir la importancia del aprendizaje reflexivo que involucra un aprendizaje motivador y la importancia de aprender lo que vale la pena aprender. También les diría que actualmente vivimos en un mundo complicado, un mundo globalizado, donde mucha gente es movable y un mundo donde el rol profesional y personal se benefician del buen pensamiento y del aprendizaje profundo. Entonces es una ventaja para el comportamiento de sus hijos, motivarlos y desarrollar en ellos esa dirección. Sin embargo, esto es por supuesto es un ideal porque hablando en la realidad, los padres obtienen la aspiración educativa para sus hijos desde direcciones diferentes. Lo que quiero decir es que tú puedes decirle cosas a la gente y eso no necesariamente significa que cambie sus mentes. Hay problemas sociales y políticos cambiando la dirección de la educación. Eso es lo que yo les diría, pero la pregunta es si realmente haría la diferencia.

8. Finalmente, que mensaje daría a profesoras jóvenes quienes están empezando sus carreras y que tienen ideas para cambiar el mundo a través de la educación.

Esto es interesante porque es casi el mismo problema que como con los padres. Mucho depende de donde las profesoras han recibido la educación, mucho depende de sus experiencias iniciales. Investigaciones acerca del primer, segundo y tercer año muestran que los docentes jóvenes tienden a estar en un modo de sobrevivencia. Tú sabes, ellos están tratando de manejar las situaciones. Se presenten algunos desafíos, lo que yo diría hablando idealmente de nuevo es que sería maravilloso que pueda fomentarse un pensamiento flexible y profundo, entusiasmo, energía para aprender y pensar. Sería maravilloso si se puede enseñar de una forma que muestre a quienes están aprendiendo como ellos están aprendiendo y conectarlo con sus vidas, con lo que están viviendo ahora y como irán por a la vida. Sería maravilloso también elegir temas para fomentar este tipo de conexiones, y sería increíble tratar de encontrar en un ambiente particular en tu escuela la flexibilidad para persuadir el apoyo del aprendizaje de esa forma. Yo diría también; no subestimemos lo que los niños pueden hacer. Generalmente hay una tendencia de subestimar cuan poderosos los pensadores y aprendices jóvenes son y como ellos pueden hacerlo de una forma que uno pensaría es estereotipo. Básicamente las experiencias de algunos colegios que he visitado, por ejemplo, muestran que los niños muy pequeños son muchas veces más capaces de lo que uno puede imaginar. También investigaciones muestran que cuando vemos lo que los niños parecen capaces de hacer, tendemos a confundir los asuntos de capacidad con conocimiento primario. Entonces un niño puede no parecer capaz de pensar acerca de un tema en particular porque el niño no sabe mucho acerca del tema, pero tú sabes los adultos también son buenos en pensar acerca de temas de los cuales no saben mucho. Entonces a medida que desarrollamos nuestras expectativas de lo que los niños pequeños pueden hacer, aprender y aspirar, necesitamos tratar de no confundir conocimiento inicial con la capacidad porque no es lo mismo. Por ejemplo, si tu le pides a niños de tres o cuatro años pensar acerca de algo que ellos saben, wow tú puedes quedar impresionado, pero si tu les piden pensar en algo que ellos no saben mucho tu puedes sentir que ellos no piensan muy bien. Pero o es que ellos no piensan bien es que ellos no saben mucho acerca de eso. Yo recuerdo ver ejemplos de ello en colegios. No estoy seguro si puedo recordar un ejemplo. Déjame

pensar por un momento. Voy a dar un ejemplo desde un espíritu correcto. No recuerdo el ejemplo exacto, pero esta es la idea: Recuerdo cosas como ver a una profesora pidiéndole a niños de jardín pensar acerca de cómo el gobierno funciona. Aquí había un problema ¿por qué? Porque los niños realmente no saben mucho acerca de cómo el gobierno funciona. No es un problema del pensamiento, es un problema de conocimiento. Pero si tu le pides algo como pensar o preguntarse acerca de un juego que ellos hacen en el prado y como funciona, ellos tienen mucho conocimiento. Por eso uno debe tener en cuenta que es pensamiento y que es conocimiento, claro que estas dos cosas van juntas pero si estamos buscando las causas de por qué alguien puede hacer algo y que también lo puede hacer, debemos tratar de separar la influencia del conocimiento de la influencia del pensamiento., claro la cosa acerca de pensamiento es que te ayuda a obtener conocimiento, si tu aprendes mediante un proceso de pensamiento, si estas aprendiendo quiere decir que es un centro de pensamiento, tu conocimiento se vuelve mas profundo, estable y se recuerda mejor. Debemos tener eso en cuenta.

INFORMACIÓN GENERAL DEL ENTREVISTADO

Nombre	María Ximena Barrera
Experta	Fundacies

1. ¿Cómo caracteriza usted la Educación Inicial en Colombia?

Pues la realidad... bueno pues no conozco mucho de la educación infantil en Colombia, porque mi experiencia trabajando en la primera infancia es aquí, con maestras que llegan de Cuba, el 95% de las personas con las que yo trabajo acá que trabajan en preescolares son de Cuba. Entonces, no conozco mucho de Colombia pero me imagino que hay ciertas similitudes, una es que hay cierta tendencia a enseñar, como diseñar las clases y armar la agenda como si ya tú estuvieras en una educación tradicional, cuando uno visita algunos talleres ve como que las... primero, lo que te contaba hace un rato, que están como divididos por disciplina, que tienen bloques de clase, en donde es como el maestro transmisor, no el niño constructor, sino el maestro realmente... es un enfoque, así se diga lo contrario es un enfoque básicamente tradicional, centrado en el maestro. También de los preescolares que yo conocía, con los que tuvimos la oportunidad de trabajar, pues había muy pocas oportunidades de que los niños se involucraran como en proyectos, interesantes para los niños, o sea que un proyecto se construyera a partir de los intereses de los niños, eso pocos lo vivían. Momentos para el juego, para el juego libre, para tener estructuras en donde el niño juegue explorando materiales, reutilizables, eso es una... eso aquí es otra tendencia supremamente importante y de hecho la trabajo en mi clase, pero yo veía que eso en Colombia como que no existía mucho, lo que yo notaba era que ir a jugar es salir al *Playground*, las maestras echar carreta ahí, charlar, mientras el niño juega, pero no la concepción de juego intencional desde el niño y enriquecido y provocado por la maestra ¿si me entiendes?, porque uno creía que el niño juegue... ahí hago un paréntesis, yo trabajé en un centro que se llama *Can writing, can reuse*, que era la función era seleccionar como tarritos, cepillos, tubos pvc, lavarlos y clasificarlos para propiciar el juego en los niños, pues independiente de la edad, entonces nosotros los clasificábamos y los profesores iban y seleccionaban el material y se hacía como todo un seguimiento de cómo todas esas maestras propiciaban oportunidades de juego con materiales reutilizables, no es una vaina absolutamente fascinante, porque tú estás con los niños y ves que por ejemplo uno está trabajando en palancas, entonces tú introduces una provocación y ahí se disparan unos proyectos fascinantes, pero pues, para eso también se necesita saber. Y ese tipo de situaciones por ejemplo, en los jardines que conozco en Colombia, yo no lo veía, el juego es vaya y juegue en el *playground*, los proyectos, pues así proyectos creados por los niños era muy parecido acá, en donde por ejemplo para el *thanksgiving* son veinte pavos igualitos, en donde la pobre profesora pintan la mano y los niños hacen lo mismo, no tienen ni idea de lo que están haciendo, se desperdicia pintura, agua, los niños lloran y a la hora del té, esa es como... como los productos hechos que eran absolutamente estandarizados de los chiquitos donde no había como mucho aporte ni en las artes ni en las ideas de los niños, eso era más o menos lo que yo veía y en donde realmente desaprovechaban oportunidades para que los niños desarrollaran habilidades, pero como en contexto ¿no?, entonces si era la clase de las palabras, era pues toda la forma de enseñarles a escribir muy tradicional y entonces se pasaba a otra clase, entonces ese es como el enfoque. Lo que yo he visto los últimos años,

pues es las personas con las que yo he estado trabajando que ya es muy orientado a proyectos, que así tú diseñes un proyecto desde la Enseñanza para la Comprensión, un proyecto final de síntesis, no quiere decir que eso esté escrito en piedra y que si hay un interés de un niño y que quiere hacer otra cosa, no lo puedo hacer, no, hay como la flexibilidad para que si está interesado en eso, yo pueda ver si el niño está por ejemplo comprendiendo algo del ciclo de la vida, o de los animales del bosque, mejor dicho, hay muchísimas oportunidades para que eso se dé, y esa flexibilidad en la manera de ver a las profesoras, lo he notado, con las que hemos trabajado en los últimos tres años, que te puedo mostrar y puedo compartir algunos videos de los testimonios de estos profes, porque ahí cambia como la concepción ¿no? porque casi todas hablan de la importancia de cambiar el chip, pero bueno, qué es cambiar el chip, es celebrar lo que el niño hace, aprender de lo que está haciendo y flexibilizar como la práctica ¿no?, no tenemos que estar haciendo todos lo mismo, de que eso va a tener también implicaciones en los horarios, de que estructuras rígidas que ya todos tenemos que salir al parque porque entonces ya es hora, mejor dicho esos cortes que están beneficiando es a la administración y no al niño, entonces qué tipo de decisiones se toman en beneficio del aprendizaje y no del currículo ¿no?, porque uno le echa la culpa es al currículo “aquí eso no lo podemos hacer porque es que nos exige al currículo”, sino que la exigencia no sea ni el currículo ni la coordinadora, sino el aprendizaje, eso ya un poquito lo he visto cambiar pero como te digo es una mezcla de lo que he visto acá, el querer, lo que uno quisiera ver y también como los pasitos que sí he visto que ha avanzado mucho y yo creo que especialmente Bogotá, en eso sí ha tenido muchos avances.

2. ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en Educación Inicial?

Aquí a mis profesoras les va mejor si trabajaban en *Mc Donalds*, mejor dicho, en términos económicos, y aquí por ejemplo, aquí te piden cuarenta horas de un entrenamiento y ya puedes ir a trabajar en un preescolar y yo no sé, no sé bien cómo sea pero lo que sé de Bogotá, tú haces tu pregrado en educación de la primera infancia y tú ya puedes estar trabajando con los niños ¿o no?, pero en preescolar sucede mucho que... como sucede... es la concepción del profesor, no es la misma de Finlandia, que ser profesor es respetable y por eso les va tan bien, porque al maestro le pagan bien, que no todo el mundo puede ser profesor, que tú por lo menos tienes que tener una maestría para poder ser profesor, esa no es la visión que hay en Colombia, en Colombia la mayoría de profesores, pues son profesores porque no consiguieron trabajo en otra cosa y en preescolar un poquito, pues también, aunque con honrosas excepciones, porque cuando nosotros entrevistamos a estas profes con las que estamos trabajando, yo notaba algo que me pareció increíble y es que muchas sí querían el trabajo que hacían con niños, o sea sentían que su trabajo era importante y sentían la gran responsabilidad que tenían por ser maestras de la primera infancia. No es una visión generalizada, como te digo, tal vez en Bogotá es diferente, pero sí, el estatus y la visión del profesor, sí, no es la más profesionalizada, no, no es.

3. Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en la Educación Inicial?

¡Uy! Esa pregunta está chévere, tengo muchos. Pues a mí... yo voy muy de la línea con los de Reggio Emilia, que es esa visión del niño como un ser completo y competente, o sea, es

realmente trabajar con las maestras la noción de que el niño no es incompleto, de que el niño ya es ciudadano, de que el niño ya aporta, de que el niño es un ser competente y completo, dos, del desarrollo de pensamiento, porque existe la noción de que si el niño no habla no piensa, es impresionante, tú hablas con los papás y muchos papás porque como el niño no ha empezado todavía a comunicarse creen que todavía no piensan; entonces un objetivo para mí fundamental sería la importancia del desarrollo del pensamiento, fundamental, no solamente con las maestras sino con los niños y especialmente con los padres de familia. Y yo no sé si en el tercero es... pues es que para mí una idea supremamente importante es la idea de la autonomía ¿no?, la autonomía... que si uno la empieza también como con los chiquitos se gana terreno y no vivimos como en la sociedad en la que estamos viviendo ahora ¿no?, si todos fuéramos seres autónomos y responsables, mejor dicho autónomos en el sentido en el que me gobierno a mí mismo pero teniendo en cuenta el punto de vista de los demás, viviríamos en sociedades como más justas y humanas ¿no?. Pero sí, mi tercer objetivo sería eso, cómo lograr que los niños sigan queriendo ser siempre aprendices, mejor dicho que el objetivo de la escuela no es que les vaya bien en los exámenes, ni responder a pruebas estandarizadas sino el fin último del niño es que sean buenos seres humanos, buenos ciudadanos, y que se gocen el aprendizaje porque pues ya hoy nos tocó aprender por el resto de la vida, entonces como realmente uno... porque es que es lo ve uno y es muy triste, o sea, cuando son chiquitos son curiosos, tienen imaginación, y ya cuando van a graduarse, no quieren saber nada, no quieren leer, ya no quieren ni siquiera leer y yo creo que una premisa hoy fundamental es, poder descubrir en qué es bueno cada niño y que sienta que puede aportar como ser humano al contexto inmediato en el que vive. Entonces para mí esas son como las premisas grandes, ser competente, desarrollar su autonomía, pero también el papel tan importante que juega en la sociedad y en su comunidad en particular.

4. ¿Cuál es la problemática actual de la educación inicial más grande en Colombia?

Pues es que ahí se me cruzan los cables en dos cosas, por un lado, la formación de las maestras, yo creo que eso es gran parte de... para mí, mi bandera, por eso yo dedico mi vida a eso de alguna manera. Yo no soy de las que dice que yo voy a cambiar la educación porque eso me parece un poco absurdo, pero sí un poco sembrar semillitas y mostrar como alternativas para la responsabilidad que tienen las maestras, entonces una cosa que para mí es fundamental es la formación de las maestras. Por otro lado, desde el punto de vista de las personas que hacen política educativa, es entender que no es haciendo el currículo, ni mejorando los estándares que se va a mejorar la educación, porque es que esa es una visión muy simplista porque pone el énfasis en el maestro y no en el niño, entonces otra cuestión sería cómo realmente, no sé, formar a los que hacen política educativa, para pensar que si es el niño el que construye, cómo uno realmente uno como docente, crea oportunidades para que el niño piense y para que haga su pensamiento visible, porque si uno no tiene en mente eso, pues uno no tiene posibilidad de ayudarlo a avanzar, entonces sería como desde el punto de vista, no sé, de formación de los que hacen política educativa, es que entiendan eso, el rol que juega el maestro como creador de oportunidades de pensamiento y de aprendizaje para los niños. Ese sería pues... aunque yo no conozco mucho la verdad cómo es esa política De Cero a Siempre, y todo lo que ha hecho el Ministerio, la verdad no la conozco mucho, me imagino que ha mejorado, de cómo era en años pasados, pero no sé si... me cuestiono ¿no? si sigue centrando mucho la visión en el punto de vista del maestro y no del niño,

porque ahí como tú decías “a mí me cambió ya la forma como enseño” porque ya no lo estás viendo desde tu perspectiva sino desde la de las estudiantes, y cuando tú la ves desde las estudiantes te cambia radicalmente tu postura, y a mí me encantaría que eso le pasara por ejemplo a las personas que escriben los estándares, y a las que dicen cómo es que se debe hacer la educación en la primera infancia, porque ahí cambia el enfoque, entonces para mí... yo esa sería una cosa en la que yo trabajaría mucho. Y otra, es aprender de lo que hacen los niños, la idea de la documentación para mí es fascinante, no como producto sino como proceso, porque es que lo que tiene chévere nuestro trabajo es que tampoco nada está escrito en piedra y estamos aprendiendo sobre cómo se aprende y la mejor manera de aprender cómo se aprende es a través de lo que hacen los niños y ese proceso de documentación, en el sentido de tener... mejor dicho es que el desafío sería... tener momentos en los que uno registra lo que hacen los niños para interpretarlo y para compartirlo con las otras colegas. Eso es un desafío en el sentido que implica tiempo y flexibilizar el currículo. Pero si uno pudiera hacer eso en las organizaciones ¿tú te imaginas el cambio? Que hubiera una conciencia en las maestras de que estamos aprendiendo de cómo aprenden los niños y ahí me determina la forma como yo estoy enseñando. Entonces ahí se cambia ¿me entiendes?, entonces sería otra cosa que me encantaría, de cómo utilizar la documentación como una oportunidad de aprendizaje de los niños y de las maestras de la forma como enseñan, o sea el proceso de enseñanza y de aprendizaje, eso para mí sería como un... también una bandera ¿no? porque no hay mejor evaluación para un maestro, eso lo discutíamos en el colegio, la mejor evaluación de un maestro sería ver lo que le piden sus estudiantes que haga, y ahí, usando protocolos es que uno encuentra “ah, mire esta profesora a lo que le está gastando el tiempo”, o “mire cómo está evaluando”, entonces ahí como que se junta ¿no?

5. Comente tres aspectos positivos de la Educación Inicial en Colombia.

Una cosa que a mí me parece que... hablando con profes, los de la investigación de Carolina, especialmente, es que hay un respeto por el niño, en que ya creo que se está cambiando la idea de la educación de la guardería, ya no son guarderías, sino que allá los niños van a aprender, o sea, primero una concepción de respeto al niño, eso es una cosa que yo he visto. Segundo que sí son lugares en donde se va a aprender, y tercero también que se esté pensando como en ofrecer herramientas para las maestras, porque yo sé que las personas que trabajan en la primera infancia, algunas no tienen mucha formación y el hecho de que ofrezcan algunos lineamientos, pues me parece positivo ¿no?, siempre y cuando eso vaya acompañado con algunos como procesos de formación de las maestras, pero sí me parece que en eso sí ha avanzado.

6. ¿Qué es Pensamiento visible?

Bueno, lo que pasa es que... a ver... hay dos proyectos de investigación que realmente se cruzan ¿no? yo no sé si tuviste la oportunidad de hablarlo con David Perkins, uno, que es el de Visible Thinking y el otro es el de Culturas de Pensamiento ¿no?, en donde la premisa fundamental, es que el pensamiento sí se puede hacer visible y es la única forma que tú vas a tener para entender si los procesos de desarrollo y comprensión de los estudiantes, realmente se dan. Yo creo que a mí, particularmente me sirvió mucho conocer cómo fue que en el 88' y en el 89', se dio todo el proceso de investigación de Enseñanza para la

Comprensión, y luego de muchos años que surge la pregunta de cómo realmente sabe uno si un estudiante está comprendiendo o no, y es cuando surge toda esta investigación de... donde se dan cuenta que el vehículo para movilizar el pensamiento de alguna manera, son las rutinas de pensamiento, pero el fin último de la rutina no es ni que el pensamiento sea visible, ni usar la rutina, el fin último es fomentar las disposiciones. Por eso para mí, el Pensamiento Visible es el vehículo para saber si realmente las disposiciones de pensamiento de los niños sí se están fomentando o no, entonces en ese caso para mí el Pensamiento Visible es el vehículo para que tú como maestra sepas, si estás fomentando o no, las disposiciones del pensamiento. Porque... bueno, supongo que tú lo has leído que, el desarrollo del buen pensamiento es tanto un asunto de habilidad, como de disposición, o sea tú tienes la habilidad pero cuando con lo que uno se da cuenta cuando va a hacer el Pensamiento Visible es que no... muchas veces uno no piensa porque le fallaron fue las disposiciones, así como en las inteligencias múltiples tú tienes las inteligencias múltiples pero muchas veces uno no desarrolla ciertas habilidades porque le faltó como la sensibilidad, la inclinación a usarlo, entonces en ese caso el Pensamiento Visible es el vehículo para fomentar esas disposiciones hacia el buen pensamiento.

Y bueno, yo llegué a esto hace muchos años, nuestro punto de entrada fue... en el 92' y 93'. A través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y luego a través de Shari Thisman, cuando ella empezó a trabajar inicialmente con obras de arte y en museos. Entonces es donde se dio cuenta de la importancia de... a través del arte, fomentar esas disposiciones del pensamiento, porque ella desde hace... yo creo que la primera que habló junto con David Perkins, en el... cuando escribieron un Aula para pensar, de las disposiciones del pensamiento, fueron ellos dos, luego Ron Ritchhart con ellos también estuvieron trabajando mucho estas ideas y se dieron cuenta que las rutinas eran buenos vehículos para fomentar ese tipo de disposiciones. Utilizando artefactos, utilizando obras de arte, por eso es que el trabajo en museos, ha sido un componente importante para el trabajo que han hecho los de Proyecto Cero, porque es otra de sus ejes transversales. Claro porque está Comprensión, Pensamiento, Creatividad y toda la parte artística. Y eso es realmente reciente porque eso fue qué... en el 98' ya noventa y... sí cuando se consolidó el proyecto de Culturas de Pensamiento.

7. ¿Cómo se trabaja en Educación Inicial?

Bueno es que eso sí es... yo creo que hay tantas formas como maestras. Algunas, para algunas el eje es como la documentación y para otras son las rutinas de pensamiento. Lo que he notado y a veces me da un poquito de tristeza, es que Pensamiento Visible se vuelve solamente la rutina, sin esta noción del para qué y eso es algo que tú sabes que en este momento Proyecto Cero ofrece un curso ¿no? de Visible Thinking, y eso es uno de los conceptual challenges que tienen, un poquito que sufre Jessica Ross y Becka Falman que ellas son las instructoras del curso de Visible Thinking, porque ellas decían precisamente es que los maestros, o sea, el objetivo del curso no es usar rutinas, sino desarrollar pensamiento y hacerlo visible, como te digo. Pero entonces decían que era muy difícil que por ejemplo los maestros entiendan la diferencia entre una disposición y una habilidad. Entonces al final que se espera, que en el curso usted decida por ejemplo dos o tres disposiciones que quiere fomentar y en ese caso entonces usted decide las rutinas, entonces lo que yo veo en los preescolares es más bien al contrario, como a las profesoras les gustan

las rutinas, eso se vuelve la feria de la rutina y eso lo he visto mucho, entonces de 8:30 a 9 Punte 3-2-1, luego Antes pensaba - Ahora pienso. Entonces, eso a mí me parece problemático porque entonces los niños quedan hasta el cogote de rutinas y entonces no entienden es, la habilidad de pensamiento y la disposición, sino es el nombre de la rutina, y ahí es donde uno se da cuenta que la volvieron fue actividad y no desempeño, por eso es que... con algunas que hemos visto cómo las han trabajado que es un poquito lo que a mí me gusta promover, es la rutinas en el contexto de los desempeños de comprensión y es decir que para que sea un desempeño se requieren cuatro cosas. Dos de esas las ofrecen las rutinas y es que: que tengan que utilizar habilidades de pensamiento, dos, que ese pensamiento se haga visible, la tercera es que estén metidas dentro de una secuencia, no como veo mucho que son como eventos aislados, hoy hago una rutina sobre una obra de arte, mañana llevo un artefacto, pasado mañana los llevo a que construyan algo de arte, pero no están metidos dentro de la exploración, de una investigación guiada y como en un proyecto final de síntesis, no hay una secuencia; y la cuarta, es que tampoco tiene como una dirección, es decir eso no está apuntando a una meta de comprensión, entonces por eso es que se vuelven momentos independientes, eso es un poquito como yo he visto que se han usado las rutinas. Otra que es como también una tendencia grande que me parece interesante, es, cuando se hace la rutina y se documentan las ideas de los niños, o sea, eso me parece genial porque es... como te decía hace un rato, es cuando se utiliza la documentación para entender cómo es que el niño está pensando y qué es lo que está aprendiendo. Si solamente se usara desde esa perspectiva, pues me imagino... he visto que se logran grandes cosas, pero como que no cuaja porque ya mañana vuelvo y hago las mismas actividades, entonces, se vuelven cosas como muy de forma y no de fondo, entonces es que no sé, yo ya estoy como tan viciada que si no lo veo dentro del contexto de la comprensión, se queda como muy actividad y pierde como la gracia. También por ejemplo sé de experiencias de personas que venden hasta el currículo con rutinas y te dicen a ti, el tema de la semana y te dicen a ti, qué rutina utilizar, y pues me parece que eso va un poquito en contra de la misma filosofía porque además, cuando tú vas a una clase y tú ves a una profesora que sistemáticamente ha estado utilizando las rutinas y no es que use diez, ha usado tres durante el año, con diferentes contenidos y ya no se vuelve la clase, porque es que una clase no se puede volver una rutina, una rutina es la forma como el niño explica lo que está pensando. Mira, estuve observando una clase un niño para explicarle a la profesora, un niño de cuatro años, le dice "mira te lo voy a explicar con tres ideas, te voy a hacer dos preguntas y una analogía que... tan tan tan..." entonces uno ya sabe que el niño ha usado... y lo ha usado no pa' clase, lo ha usado es porque está usando una estructura para que la profesora entienda lo que el niño está pensando, entonces ahí es donde tú te das cuenta que ya forma parte y ya se convirtió en un patrón de comportamiento, que es que eso es lo que uno quiere, que sea la forma como la misma profesora hace visible sus ideas, como el niño también está mostrando lo que sabe y por eso es que también me gusta la idea de, que hay rutinas que siguen ciertos momentos, al presentarlas... así como están presentadas en el libro de Hacer visible el pensamiento, y ya. Y también puedo compartir una que hicimos con una profesora, que es ya cuando tú inventas rutinas, ah bueno, ya no es ver, sino los sonidos, es el olor, es tocar, sentir, ya ahí se forma... eso ya lo he visto y es cuando tú te has apropiado de la lógica que está detrás de la rutina, pero porque tú sabes hacia qué tipo de pensamiento... pregúntale a una profesora cuáles son los tipos de pensamiento que quiere fomentar en sus estudiantes. Ahí entonces uno patina porque, bueno, qué es lo que realmente el niño necesita a los cuatro años para entender tal concepto, ahí es donde ya la

conversación cambia, y ahí es donde es interesante usar un repertorio de rutinas y ya, adaptar o inventarse nuevas.

8. ¿Qué son las rutinas de pensamiento?

9. ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en Educación Inicial?

Sabes qué se me viene a la cabeza inmediatamente, todos los hábitos de la mente de Arthur Costa y de Bena Kallick, bueno que son también disposiciones porque ellos tienen... pero mejor dicho un profesor necesita ser flexible, un profesor necesita tener la... mejor dicho sentirse aprendiz, si el profesor siente que se las sabe todas, ya es hora de que cambie de trabajo, como dice Patricia, si el ya cree... y sobre todo en la primera infancia, si usted cree que ya fue a la universidad y ya estamos listos, pues yo creo que ya debe retirarse, porque realmente se necesita tener y querer ser aprendiz. Nosotros siempre lo decimos, que hoy en día un buen maestro necesita sentirse siempre aprendiz. Ser flexible, y que no le de miedo cometer errores, y que ojalá los celebre, y como dice Gardner “cometer errores no es símbolo de torpeza, símbolo de torpeza es seguir cometiendo el mismo error” pero como siempre decimos, hay tanto error nuevo por cometer y nosotros nos empeñamos en lo mismo. Pero sí, a mí me parece que es esa necesidad de aprender y de tener apertura, flexibilidad, son fundamentales, esas son como las disposiciones que debería tener cada maestro, sería como eso.

ANEXO 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

A continuación, se enmarcan las preguntas dirigidas a las docentes:

Pregunta 1: ¿Cómo caracteriza usted la Educación Inicial en Colombia?

Pregunta 2: ¿Qué percepción social se tiene del trabajo que se realiza en Educación Inicial?

Pregunta 3: ¿Cuáles serían los tres objetivos más relevantes para trabajar en la Educación Inicial?

Pregunta 4: Comente tres aspectos problemáticos de la Educación Inicial en Colombia.

Pregunta 5 ¿Qué relación encuentra entre la formación del maestro de Educación Inicial y esos problemas?

Pregunta 6: ¿Están bien formados los maestros de Educación Inicial en Colombia?

Pregunta 7: Comente tres aspectos positivos de la Educación Inicial en Colombia.

Pregunta 8: Comente tres aspectos relevantes que caracterizan los contenidos de los currículos de la Educación Inicial en Colombia.

Pregunta 9: ¿Cuáles son los problemas que usted como maestro encuentra para trabajar estos contenidos en Educación Inicial?

Pregunta 10: ¿Cuáles son los problemas que usted como maestro encuentra para trabajar estos contenidos en Educación Inicial?

Pregunta 11: Metodología ideal.

Pregunta 12: ¿Qué recursos son los que utiliza con mayor frecuencia?

Pregunta 13: ¿Qué evalúa del aprendizaje de los niños? ¿Cómo lo hace? ¿cuándo evalúa?

Pregunta 14 ¿Qué es Pensamiento Visible?

Pregunta 15: ¿Cómo se trabaja en Educación Inicial?

Pregunta 16: ¿Qué condiciones requiere un docente para trabajar Pensamiento Visible en Educación Inicial?

D1PP1	
Pregunta 1	Bueno, creo que está ahorita en auge, está cobrando peso, es algo esencial, digamos que se está notando la importancia de los primeros años de vida para darles la importancia de una educación, no tan formal como lo que es el... digamos ya la primaria, pero sí tienen, está cobrando fuerza ahorita. Pienso que ahorita está en ese auge que está, le están dando mayor auge a la primera infancia actualmente en Colombia.
Pregunta 2	Bueno, igual por lo que decía anteriormente, como hasta ahorita está cogiendo auge e importancia, la percepción social aún se caracteriza porque la educación inicial se relaciona más con un cuidado, con algo asistencial, más que como el sustento ya educativo, como de verdad los niños están aprendiendo, entonces como que subestiman los primeros años de vida, los están subestimando, como que no hay un verdadero aprendizaje, socialmente ¿no? Pero pues como docentes sabemos que no es así.
Pregunta 3	Bueno pues, primero siento que ir de la mano del desarrollo natural del niño, de las etapas del desarrollo, dependiendo de la edad en la que se encuentre y como las características físicas para las que dan, el proceso que tienen que dar por edad, digamos, ejemplo: está aprendiendo a caminar, pues tengo que potenciarle sus habilidades motoras para que camine, o sea, ir de la mano del desarrollo. Otra, creo que es importante, desde pequeños, enseñarles habilidades para la vida, cotidianas, cuidados del cuerpo, no sé, prevención, habilidades para la vida en general. Potenciar sus habilidades, de pronto... en todas las dimensiones del desarrollo de los niños, tanto social, emocional, cognitivo, o sea como que ir explorando todo el panorama, sí, todas las dimensiones del niño para ir las trabajando, es una edad donde se potencializa y se va descubriendo las capacidades del niño y sus habilidades.
Pregunta 4	Pienso que... es inevitable, pero la preparación de los docentes, partiendo también de la parte social. En medio de docentes, se ve el nivel de formación y eso es lo que se proyecta a los niños, es inevitable. Puede sonar un poco fuerte, pero... yo sé que no es por la universidad, sino, el profesional hace la universidad y a veces no se nota mucho... entonces la formación docente, creo que es un aspecto problemático en la educación inicial, lamentablemente. Otro, la desigualdad, sí, la desigualdad económica, no hay la misma equidad para todos los niños en la primera infancia. Y otro aspecto problemático... las políticas públicas de pronto, para... digamos que ahorita está lo de "De Cero a Siempre", que ahorita está como fomentando, pero faltan más políticas que denoten la importancia a los otros sectores públicos y políticos de la educación inicial para que tome más fuerza. Esos, creo que serían los tres aspectos problemáticos.
Pregunta 5	Que... yo creo que, pues partiendo de la visión que tenga el docente, como ha sido formado, le va a dar la rigurosidad a la educación inicial, entonces para que tenga, para que tenga peso, para que de verdad se proyecte como muy importante y no que sea solo cuidado. No voy a negar que la educación inicial, pues por las edades, pero va más allá que solo cuidado, va a educación. Entonces creo que sí, hay una relación estrecha entre la formación del maestro y ciertos problemas de educación en los jardines digamos que es más que todo donde hay más educación inicial.
Pregunta 6	Pues. Dependiendo. Yo he visto, o sea, de verdad desde mi percepción, o sea, me he chocado mucho porque cuando yo estaba en la universidad, o sea obviamente a ti en la universidad te pintan como... y tú lo vas a hacer bien, o sea, desde que sea mi vocación y mi pasión, yo voy a hacer mi trabajo bien. Pero yo siento que, a la hora de la práctica, a la hora de ejercer, digamos, se quedan en ideales esos propósitos que tenían, de decir "quiero trabajar con la educación inicial, quiero potenciar a los niños en sus habilidades", entonces creo que, a la hora de la práctica, ahí es donde se ve realmente quién es el maestro, quién es el verdadero maestro, porque la práctica, ya con niños de cero a cinco años es otro cuento muy distinto de trabajar de seis para arriba. Entonces, siento que es eso, no que hayan malos, o sea que la formación, podamos todos recibir la misma formación, pero en la práctica hay si hay una gran brecha, si se diferencia arto.
Pregunta 7	Creería yo, que nos gusta aprender de muchas metodologías, pero... un aspecto positivo, es algo que yo... tengo que trabajar... es algo más personalizado, no es algo... no puede ser tan tradicional, se sale de lo tradicional, es más vivencial, ese es otro aspecto, es vivencial, genera aprendizajes más significativos y más visibles. Siento que los aprendizajes que yo veo en educación inicial o lo que los niños van alcanzando, es un poco... es, hay unos que son muy visibles, digamos como el lenguaje, y hay otros que son, que sí son ahorita no lo veamos, pero sí hay otros. Yo creo que un aspecto positivo es que es más personalizado, que es más vivencial... me falta uno... esto pasa en algunos contextos, digamos que no puedo generalizar todo, por lo

	<p>mismo que les digo, porque hay una brecha entre formación y práctica, o sea, la práctica es otro cuento. Te estoy hablando, y lamentablemente esto es unos aspectos positivos más de la educación privada más que de la educación pública ¿sí? Digamos que la brecha económica ha generado que la educación inicial en lo público no tenga tanta fuerza como lo tenga en lo privado, lamentablemente. Pero digamos que ahí está la parte de la formación de maestros, si hablo en lo público, he estado hablando mucho en lo privado, si hablo en lo público, la formación de maestros también va a formar mamás cabezas de hogar, para fomentar la educación inicial. Entonces en eso sí estamos cojos en Colombia.</p>
Pregunta 8	<p>Pues digamos que de base hay unos parámetros del jardín, digamos unas, como unas metas que tienen que alcanzar los niños, que los construyó el jardín, pero si nos vamos a los lineamientos, pues del Gobierno, siento que son muy... no sé, digamos que no son como tan tangibles a veces, o sea, lo que hay tampoco es que no... de hecho no lo he estudiado mucho, pero en la universidad sí lo estudié, no siento que tengan tanto, no son tan tangibles a la realidad, y hay una mezcla de todo un poco, entonces habla mucho de... obviamente se habla mucho de pilares del juego, del arte, que eso es lo que hace la primera infancia, que como no es un currículo tan estandarizado, se habla más del juego, del desarrollo. Pero entonces son tres aspectos relevantes. Bueno, están al alcance de todos, si es verdad, o sea, los que tiene Colombia están al alcance de los docentes; puedo encontrar por edades, es específico por edades y por desarrollo; y siento que no son muy inclusivos, están estandarizados, que eso es un problema, entonces no son inclusivos.</p>
Pregunta 9	<p>Sí, y de hecho no me estoy refiriendo a la inclusión como, no sé, como una parte, como un problema de desarrollo o algo así. En la inclusión en que todos los niños no aprenden al mismo ritmo. Entonces siento que es muy... si yo evaluó, que no debería evaluar, que cumplan como un check, como una lista, dejo de ser un buen educador inicial, porque creo que no es... es que son luchas personales que vergüenza. Creo que eso, que no son tan inclusivos y que a veces no son tan ligados a nuestra realidad como tal, o sea, si lo hablo en lo público también. No estamos tan ligados a la realidad. Porque hay niños que muy pequeños desarrollan otras habilidades, que, como tal, esos contenidos no las toman en cuenta. Entonces siento que estamos muy cojos, igual lo que hablo, no, ahorita no tengo tan presente los contenidos de los lineamientos que tiene el estado.</p>
Pregunta 10	<p>De pronto, bueno, ahí si somos nosotros el error. Una dificultad es el maestro que... al tener grupos tan grandes, yo no tengo grupos tan grande, pero al tener un grupo tan grande, la observación y la intencionalidad del docente se puede dificultar. Entonces yo creo que una dificultad es el mismo docente, el mismo docente puede ser un obstáculo para que el niño aprenda esos contenidos. Otro, el trabajo familia-jardín, familia-docente, porque uno puede avanzar en unas cosas en el jardín, pero ahí un retroceso con el trabajo en casa cuando no... entonces siento que puedo trabajar cosas de contenidos del currículo como tal en el jardín, pero siento que la casa puede ser un freno para eso. Entonces siento que esa puede ser una dificultad.</p>
Pregunta 11	<p>Sería una mezcla de muchas. Pues a mí me gusta... hay cosas de Montessori que son chéveres, y más en primera infancia, porque hay es, lo que les digo habilidades para la vida, Montessori, puede ser muy viejo y todo, pero es bueno, a mí me parece Montessori bueno. Pues proyecto cero, digamos rutinas de pensamiento pues son chéveres, no pero es que uno mezcla de todo, Reggio Emilia, el trabajo, digamos como... como el darle significado a mis objetos cotidianos en otra cosa, eso sería como el material de reciclar, Reggio Emilia me parece chévere. Uno termina trabajando Vigotsky, termina trabajando de todo, la parte social, inteligencias emocionales, creo que mi contexto ideal es una mezcla de todo.</p>
Pregunta 12	<p>Bueno, primero, espacios amplios. Pero el mayor de todos, es una planeación, porque... o sea yo lo digo por experiencia propia, porque cuando uno es intencional... de hecho hay muchas cosas que no salen de lo planeado, pero si yo como profe soy intencional y observo bien, puedo transformar eso que el niño, no sé, la motivación del niño para hacerlo. Y recursos, pues, los cotidianos, nosotros podemos jugar con tasas de, no sé, la cocina y arroz, hasta con el juego comprado. Pero el mayor recurso pienso que es un.... Y los que uso con frecuencia, yo... actividades al aire libre, las texturas, texturas, música, bueno, texturas pues pintura, espuma, arroz, alimentos, bloques, jugamos mucho con bloques, con el mercado, juego simbólico, recursos para eso.</p>
Pregunta 13	
Pregunta 14	<p>Para mí pensamiento visible es, bueno pues, es poder mostrarle al otro lo que yo realmente... pasa por mí cabeza, entonces es que el niño me pueda mostrar por medio de algo, lo que él, o sea lo que él pensó, digamos lo que él tiene en su mente, entonces es que él me pueda mostrar a mí, mostrar a otro. Por medio de un dibujo, de un trazo, bueno cuando no hay lenguaje, señalando,</p>

	<p>por medio gestual no sé... yo puedo estar pensando, espera, voy a pensar que me haya pasado esta semana en el jardín, por medio de movimientos, también. Digamos que... digamos esta semana estábamos hablando del aire, entonces estábamos mostrando una imagen de un remolino, ellos no sabían que no era un remolino, pero igual lo asociaron a una tormenta, y ellos pueden, digamos, yo tengo ya con lenguaje entonces por medio de su lenguaje, pues el pensamiento se hace visible por medio del lenguaje, entonces hay un lenguaje verbal y hay un lenguaje no verbal, pero es lenguaje.</p> <p>Las rutinas de pensamiento, hay unas que están instauradas, pero es como un... podríamos decirlo así como un croquis, para dar un inicio, dar un desarrollo y dar un fin a algo, para descubrir el pensamiento, desde mi perspectiva cómo hemos trabajado. El hecho de tener el nombre ya de rutina, es algo que yo frecuento, para que yo lo pueda ya... digamos para que sea un hábito en mí, entonces, debe ser intencional.</p>
Pregunta 15	Bueno, ya me contaste un poco.
Pregunta 16	<p>No sé, pues, obviamente tener conocimiento de estas. Digamos que buscar estrategias, por ejemplo, conocer la edad primero, para saber qué rutinas son adecuados para esa edad, qué materiales son adecuados para esa edad, digamos para poder hacer esa rutina, digamos una imagen no tan pequeña, más grande o una experiencia sensorial, con... no sé, actividades más experienciales y yo acomodarlas en una rutina, o sea, dependiendo de lo que yo veo ahí, acomodarlo. Lo que yo decía ahorita, o sea antes, como tal la rutina como está escrita, tiene sus modificaciones, siento yo, porque, pues el grupo ideal sería, no sé, pues que no se movieran, pero pues obviamente uno no, o sea, las condiciones no siempre están dadas, entonces, siento que tiene también uno que tener esa capacidad de... ¿cómo se llama? Cuando uno tiene algo planeado pero un puede esperar el momento y poder sacarlo de ahí, no sé cómo se llama eso.</p> <p>Se puede trabajar con diferentes recursos. La directora del jardín ha trabajado con niños en una educación pública, digamos, la misma rutina que se hizo en una institución privada, la hizo en una pública y funcionó igual. Digamos que está el conocimiento del docente para hacerlo, no creo que... todos pensamos, entonces... o sea, tengo que darle es las herramientas a los niños para que lo puedan hacer. Entonces por nivel socioeconómico, no. Ahí si requiere ya es el docente, es la labor del docente.</p>

D2PP1	
Pregunta 1	Bueno, yo considero que, no se le da la importancia que tiene. Pienso que, las personas creen que es como ir, llevar al niño, que se quede, pues porque no hay nadie que lo cuide en la casa, que cuidado no lo rasguñen, o ese tipo de cosas, pero no se dan cuenta lo valioso que son los niños. Lo valiosos que, también el papel que uno cumple como docente, no... no lo valoran, entonces siento que la percepción que tienen las personas de la educación inicial, no es la que debe ser. O sea, subestiman tanto al niño, como quien acompaña el niño que en este caso pues son las profesoras, las docentes.
Pregunta 2	En general eso, que los padres, aunque no son todos porque he tenido la fortuna de contar con, con papás o con familias que, o sea que se dan cuenta de la importancia que tiene tanto el trabajo de uno como la importancia que tienen los niños, porque... o sea, sin importar su edad, desde que son muy pequeños, ellos le enseñan a uno muchas cosas, y uno también, o sea uno debe aprovechar eso para poderle enseñar a ellos. Y no es únicamente leer, escribir, sino normas de cortesía, sí o sea, no solo lo académico, hay algo más allá, entonces en cuanto a la percepción social, o sea la gente no se da cuenta de eso, lo que yo decía, solo quieren que el niño no se rasguñe, que el niño no llegue con un mordisco, pues obviamente yo como mamá, no tengo hijos, pero yo como mamá tampoco quisiera eso, pero digamos que hay cosas más importantes que ellos no notan.
Pregunta 3	Yo considero que es muy importante, o sea, eso lo dice la teoría, pero cuando tú te enfrentas te das cuenta que es real, que uno debe trabajar de la mano, la escuela y la casa, deben trabajar de la mano, no van por separado porque, son o sea son los dos hogares del niño, prácticamente, o sea, yo me atrevo a decir que la primera casa es su colegio, hay niños que llegan a las seis de la mañana y se van a las seis de la tarde, y cuando llegan, no están los papás, y se acuestan a dormir, y por la mañana solo los ven mientras los visten, lo primero es eso: que nos creamos, tanto docentes como profesores, que hay que trabajar de la mano. Eso uno, otro, también el... hay docentes que no, no se... o sea hay profesoras, digo profesoras aunque he conocido profesores hombres en primera infancia, pero hay profesoras que no toman lo que yo decía, como la seriedad que tiene esto, porque esto no es ir y cuidar al niño, no es más, es muchísimo más que eso, entonces como que quien se atreva a tener un niño, se dé cuenta lo... o sea lo mucho que puede hacer, o sea lo mucho que puede afectar a un niño cuando en realidad quiere, cuando le apasiona esto, cuando se forma, como cuando se esfuerza por ser cada día mejor y por darle lo mejor a esos niños, eso sería el segundo. Y el tercero, bueno, para trabajar con ellos, yo considero... yo quiero que mi país sea mejor, eh, considero que no es algo tan fácil, pero yo también pienso que tal vez desde mí, puedo aportar para que ellos sean... o sea, que ese pedacito, que esos diez, veinte niños, cuarenta niños que yo tenga, hagan un cambio en la sociedad, así sea un poquito, no importa. Entonces mi objetivo es ese, y lo que les decía anteriormente, no es que lea, que escriba, no; hay cosas que necesita la sociedad. El solo hecho de dar las gracias, de pedir el favor, el hecho de que yo veo una persona que está mal, un hombre que está cansado, por ejemplo y yo "no yo soy mujer no le voy a dar la silla, no. Usted está cansado venga siéntese", ese tipo de cosas hacen que... aunque parezca muy bobo, muy insignificante, no lo es, porque si todo el mundo se portara así, este país sería diferente.
Pregunta 4	Digamos desde la parte de la comunicación, de los medios de comunicación, hay cosas... que, sí, las noticias, las noticias están en un horario donde muchos niños están despiertos, porque ahorita que el niño tiene tres años y se acuesta a las siete de la noche, no pasa, por lo que les decía probablemente no se acuesta a dormir porque espera a la mamá y se queda dormido a las nueve de la noche y nunca llegó la mamá, entonces, las noticias no se cuidan de cómo dan la información, hay niños que llegan al otro día llorando. Por lo menos lo que pasó con esta chiquita de Juliana, una niña llegó al jardín llorando, contando que ella se había muerto y que le habían hecho cosas feas, en su vocabulario fue algo que la afectó terriblemente, entonces empezando por ahí, los medios de comunicación hacen que... o sea, no... como que no se preocupan porque esa información que están dando, le puede llegar a cualquier persona, y que si le afecta a uno como adulto, ellos, el solo hecho de que la abuelita no los salude, o no se despida, los afecta. Entonces eso sería un problema que los medios de comunicación no se cuidan en cómo están haciendo llegar la información a las personas, incluidos los niños. Otro problema, lo que decía inicialmente que los niños son muy subestimados, la gente cree que los niños son... bobos, que los niños no entienden cuando... que los niños no se dan cuenta cuando tú les mientes, que los niños no se dan cuenta cuándo tú estás haciendo algo mal, que los niños no se dan cuenta que las personas pueden llegar a ser... sí como... que yo te quiero... o sea como ¿hipócritas? Las personas creen que por su... inocencia, ellos no se dan cuenta de muchas cosas,

	<p>y no es así, o sea, la gente subestima mucho los niños, y los niños, son mejores que uno, en muchísimos aspectos, muchísimos. ¿Cuántos dije? ¿Dos, tres?, hay, no sé.</p> <p>No creo que esté tan mal, considero que, aunque se... o sea es que dicen que se interesan en los niños, pero hay muchas cosas que no... o sea, que no... como que es una... como que es doble moral, dicen que los niños tienen que cumplir ciertas cosas, en cuanto a conocimientos, que ellos... que la educación se interesa, que por el mañana, que desde hoy cultivar... y uno se da cuenta a la hora del hacer, que eso no pasa, obviamente al papá el director le va a decir, “no esto aquí es una maravilla, aquí su hijo, mejor dicho, aquí es lo mejor”, aquí desde el jardín se forman los niños y cuando llegan al colegio a presentar el Icfes, o bueno, las pruebas saber que presentan en quinto, son los mejores”, tú puedes decir eso, y el papá, ... sí... o sea, lo digo porque yo hoy tuve que dar un recorrido en el jardín, y yo decía muchas cosas que pasan, pero digamos que las acomodaba para que se vieran más bonitas y los papás “sí, lo máximo”, cuando tú vas al hacer te das cuenta que no, que los niños no los están formando, tal vez sí que sepan, es que insisto, es que lo tengo aquí, del leer, el escribir, pero no los están formando para que sean el futuro del mañana, es que yo para mañana, para ser un contador, para ser un médico, para ser un sicólogo, yo no solamente tengo que aprender a leer y a escribir, yo tengo que tener... el solo hecho de tener mi autoestima alta, influye, y yo cómo tengo mi autoestima alta, cuando las personas me quieren, cuando me enseñan que quererme está bien... igual el saludo, todo ese tipo de cosas, entonces es una doble moral lo que maneja la educación, porque se muestra una cosa, y quien tiene la oportunidad de sumergirse y de darse cuenta que es lo que pasa dentro, se da cuenta que muchas de las cosas que se dicen no... no son reales, o no como las plantean.</p>
Pregunta 5	<p>Pues lo que yo decía anteriormente hay profesoras, sí, hay personas que no... o sea esto, aparte de tener la formación académica, es mucha vocación, porque digamos, hay... digamos, desde el solo hecho de yo no soportarme un grito, de un hijo ajeno, hay personas que... lo digo porque lo he visto en mis prácticas, no lo he visto con... en mi trabajo, de las que los he visto en prácticas no los he visto trabajando tampoco, o sea no, no tienen un trabajo como profesoras, pero tú tienes que entender si el niño grita es porque algo te está diciendo, un niño no grita porque sí, un niño no muerde porque sí, ¿sí? O sea, es su modo de comunicarse, entonces porque, cuando tú no tienes vocación, cuando tú no te das cuenta que un niño... o sea que el que está ahí te necesita porque es que tú eres su mamá, y más en la educación inicial que son unos bebés que lo único que necesitan es amor y comprensión; cuando tú no tienes esa vocación, tú no te aguantas el grito, tú no te aguantas el mordisco, o sea, obviamente no es que gritó y tú “divino”, no, tampoco, o sea, el día jueves tú ya estás que no te soportas nada, pero igual ellos no tienen la culpa, entonces pienso que el problema es que no hay vocación, o que aunque hay mucha vocación, no hay formación, lo veo también en mi universidad. Yo no soy la mejor estudiante, y aparte después de que entré a trabajar me di cuenta que la universidad da muchas cosas que no se utilizan y obvia muchas cosas que sí se van a necesitar, le he perdido como un poquito... pero igual no es que me voy a sentar y ya... bueno, menos mal no son mis profesoras ustedes. Pero, aunque hay muchas que tienen vocación, no les interesa, saber. De pronto no es tanto saber qué dijo Freire, qué dijo Montessori, no, no es tanto eso, sino hay, hay muchas cosas que tú necesitas saber, por el solo hecho de hablar con el papá, para poder verte un poquito más profesional, para que también le vean a uno que el trabajo de uno es importante. Entonces veo como problema que cuando hay mucha vocación, no hay tanta información académica, y cuando hay mucho de lo académico, no hay mucha vocación, pero igual, digamos yo me considero que tengo de las dos, un poquito, no, tengo mucha vocación, porque crecí en un... mi tía tuvo un jardín y yo desde ahí, o sea llevo mucho tiempo en, digamos como conociendo lo de los niños, ahorita que he estudiado puedo decir eso, puedo decir que los niños su lenguaje no es únicamente el verbal, ellos hablan de muchas formas, puedo decir que hoy en día entiendo que un niño tiene muchas cosas para dar que uno subestima, y que uno va dejando de subestimar cuando se enfrenta a ellos.</p>
Pregunta 6	
Pregunta 7	<p>Si el docente está bien, el niño está bien. Y en mi trabajo, o sea, hablo bajo mi experiencia, porque he escuchado otras que no les pasa lo que a mí me pasa, en mi trabajo mi jefe es demasiado linda con nosotras. No es que nos deje hacer lo que queramos tampoco, porque pues de todas formas pues hay que cumplir ciertas cosas, pero ella es demasiado linda, cuando uno no entiende algo, o cuando quiere algo pero no sabe cómo hacer, cuando uno quiere lograr algo con los niños pero no sabe cómo hacerlo, ella es demasiado linda con uno, entonces algo... pero bueno, eso no es en general en Colombia, es en mi experiencia, algo que me ha parecido muy bonito para la... o sea, algo que es muy bueno es que si uno está en bienestar, los niños logran estar en bienestar. Entonces... y digamos que eso sí me lo han enseñado... si lo han dicho en la universidad, que es</p>

	<p>“lo que tú sientes se lo transmites al otro” y más a un niño, porque ellos son... o sea, lo que todo el mundo dice, son unas esponjitas y todo lo absorben y ellos se dan cuenta de todo. Entonces, eso.</p> <p>Bueno, una cosa positiva, es que ahorita están permitiendo, digamos, el tiempo de la lactancia de las mamás, aunque, igual, parecen cambios como muy insignificantes, el hecho de que el niño tenga contacto con su mamá, más tiempo de lo que lo tenía antes, es importante, entonces digamos que eso como que aporta un poquito a... digamos su formación, sí su formación a quién va a ser en un futuro. Porque cualquier cosa que uno les... o sea cualquier estímulo que uno les dé, sea bueno o sea malo, en algo los va a afectar, bien sea positiva o negativamente.</p> <p>Otra... ¿si se me ocurre en el camino, lo puedo decir?</p>
Pregunta 8	<p>Que el niño aprende a su ritmo, que construye su conocimiento por los medios que más se le facilitan, que el niño tiene voz y voto en la construcción de las planeaciones de las clases que se van a dar posteriormente.</p>
Pregunta 9	<p>Bueno, el hecho de que sean como más autónomos, sí que sean autónomos al momento de “cómo yo quiero aprender cierto conocimiento”, hace que sea muy difícil, porque hay niños que son como... estoy enamorado de mi profesora, enamorado de mi profesora y todo lo que ella diga, lo voy a hacer, como hay otros que dicen, “no, a mí eso no me gusta, a mí no me gusta pintar, a mí no me gusta jugar con agua” y son bastante retadores y tú no le puedes decir a un niño “no señor, es lo que Mafé dice, es lo que tú profesora está diciendo y así hay que hacerlo” entonces qué es muy difícil, como... pienso que es por lo nueva que soy tanto con niños como en el, en la filosofía VESS, que aún yo no tengo como esas herramientas, aunque obviamente yo los escucho, “bueno, entonces ¿cómo quieres hacerlo?” porque tampoco, o sea no hay que confundir la autonomía con el libertinaje “haz lo que quieras entonces”, no. Porque la autonomía es algo que tiene que ver con responsabilidades, es algo que día a día se va construyendo, por lo menos yo como adulto no me considero autónoma, porque no soy autónoma en todo, y pues para hacer autónomo hay que ser autónomo, o sea, a nivel... o sea hay que ser integralmente autónomo, pienso yo. Entonces qué es algo que se me dificulta mucho, eso, como entender para mí, la diferencia entre que ellos sean libres de hacer lo que quieran, a su autonomía, mostrarles la diferencia entre eso, porque de pronto yo lo entiendo pero no le puedo decir a él “bueno, tienes que ser responsable, y eso lo aprendes día a día” no le puedo decir eso a un niño, entonces eso se me hace difícil.</p>
Pregunta 10	<p>Debido a que, pues cómo yo les decía ahorita que nosotros vemos un artista, una unidad de indagación y un país mensual, uno encuentra... digamos, hubo un mes que tuvimos a Frida Khalo y la historia de Frida Khalo es durísima. Una profe, cometió el error, de que les puso un video sin haberlo visto previamente, entonces contaban del accidente, del bus, del palo, que la atravesó, o sea... es que la historia de ella es muy fuerte. Y un niño quedó traumatizado con esa historia, llegó a la casa a decir que pobrecita... aparte de todo Frida Khalo había ido a visitarlos un día, y él dijo “es que Frida, la que fue al jardín, le pasó esto y esto” y él lo contó con mucho horror, o sea, es un error que a cualquiera le pudo haber cometido, pero, pues digamos que eso nos hizo darnos cuenta que es muy difícil seguir, o sea, enseñarle a los niños lo que pretende el... sí, el currículo, o lo que se vaya a ver en ese mes, encontrar como fuentes que haga que para ellos sea más sencillo, como que sean historias más bonitas. Por ejemplo, ahorita que está Fernando Botero, su historia no es tan trágica, sí que le hacían bullying, por el tipo de dibujos que él tenía obviamente debe tener muchos problemas como todo el mundo, pero eso no es una historia tan trágica y digamos que es más sencillo hacer que ellos aprendan cosas, por ejemplo ellos ya hablaron que de un punto sale, que él primero dibuja un punto y después dibuja muy grande, los dibujos, hablan del boterismo, cosa que yo... o sea mi cultura general ha crecido acá bastante porque yo he conocido bastantes personas que yo... si acaso el nombre. Entonces qué hace muy difícil, que nosotras no tenemos como las herramientas o como la habilidad de hacer que las cosas crueles, no suenen tan crueles y a parte no sean tan relevantes en la historia, eso hace que para ellos eso sea muy complicado.</p> <p>Y otra cosa es, igual, debido a la formación es muy difícil, independientemente de que no se maneje plana, no se maneje nada de eso, ellos tienen que al menos salir reconociendo las letras y poco a poco nos hemos dado cuenta que ponerles el nombre y que al frente ellos lo escriban, no es algo tradicional, aunque sí es algo de memoria, no es algo tradicional, pero hay que trabajar para que ellos lo memoricen. Entonces es más que todo como las herramientas que no tenemos nosotras, hacen que a ellos se les dificulte aprender muchas cosas, pero va como desde nosotras.</p>
Pregunta 11	<p>Bueno, esta me gusta mucho, pero yo... o sea, la Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría que es VESS, a mí me parece muy bonita debido a eso, a que, es que aquí es donde yo me di cuenta, que se tiene en cuenta, valga la redundancia, se tiene en cuenta el pensamiento del niño, entonces esto</p>

	<p>me gusta mucho. Pero siento... no sé cómo, pero yo buscaría una estrategia que me permitiera como hacer más tangible el conocimiento de ellos. ¿Por qué? en cualquier aula pasa que unos aprenden y pueden haber dos, tres que no lo hagan, pero a mí... digamos yo me siento frustrada como maestra, tener, bueno, hoy tuve diez, pero... durante todo este tiempo, bueno todo enero que llevamos, yo tuve ocho chiquitos, y yo me sentía frustrada que, de ocho, cinco cogieran la información, perdón la expresión, cinco, sí como que obtuvieran la información clarita y los otros cuatro no, los otros tres no, eso me hacía sentir muy frustrada, como alguna forma de hacer más tangible la información. O sea me encanta esto, pero qué cambiaría yo, buscaría una herramienta, no sé cuál, pero sí me gustaría... he intentado buscarla, pero no he encontrado, una herramienta que haga más tangible que los niños sí están aprendiendo, porque hay unos que sí como otros que no y puede pasar, pero digamos que... se supone que entre menos niños, es mejor la educación, igual no sé si es por mi falta de experiencia, tampoco voy a decir “no porque es que yo soy la mejor”, no, no lo soy, pero sí me siento un poco frustrada de que tan poquitos no... que yo no pueda tan poquitos. Haría como... sí buscaría una herramienta que haga más tangible la información.</p>
Pregunta 12	<p>Bueno, utilizo las Llaves de Pensamiento todo el día. Las llaves de pensamiento son unas llaves que tienen diferentes colores y diferentes nombres, entonces está la llave de la forma, está la llave de la responsabilidad, la llave de causa – efecto, amarilla conexión, blanca emoción, naranja reflexión. Bueno, hay muchas. Entonces las llaves se utilizan... digamos... cuál he estado yo usando mucho, la llave de la forma, ¿por qué? “¿qué ves?” “no, yo veo un televisor”, cuando está el rectángulo “¿y qué forma tiene el televisor?” “no, el televisor tiene rayas” “¡ah! tiene rayas, ¿pero qué forma tiene? ¿Qué figura tiene?” digamos, así. La llave de la emoción que es la llave blanca también se utiliza mucho... con la edad que yo tengo pues sus períodos de frustración son pues, uno, larguísimo, y con cualquier cosa que no me prestaste, que me quitaste, que me miraste, que me tocaste, por su edad, es algo que es frecuente... o sea, todo el día es un problema, por cualquier cosa. Bueno, pero ya quisiera uno como adulto que esos fueran los problemas de uno. Entonces la llave de la emoción cómo se usa, bueno, “dime ¿qué sentiste?” “no, es que él me quitó la ficha y yo no quería” “pero ¿qué sentiste?”, entonces digamos al comienzo ellos no te van a decir... “¿qué sentí de qué?... por ejemplo, ahí está la diferencia entre qué sentiste y qué emoción tienes, ¿cuál es la diferencia? Yo no tengo ni idea, por eso no les digo, pero con el tiempo ellos van entendiendo, entonces el “¿qué sientes? ¿qué crees que él sintió? ¿te gustaría que te lo hicieran?”, esa sería la llave de la emoción. La llave causa-efecto, digamos, yo tengo el rincón de la ciencia, que se hace... cada viernes se hace, es un viernes de rotación, donde hay diferentes rincones: chef, literatura, ciencia, arte y gimnasia. Entonces yo tengo la ciencia y yo uso mucho, yo hago experimentos con el agua, les hago experimentos con los colores, entonces causa-efecto “¿tú qué crees que podría pasar si hacemos esto?”, “¿entonces cuál es la causa?”, “no, la causa es tal”, “¿y el efecto?” “que va a pasar esto”. Así se usa. Igual las llaves de pensamiento, por detrás te dicen, tienen una serie de preguntas que te hilan a cómo vas a usar la llave de pensamiento. Entonces, uso mucho las llaves del pensamiento, uso mucho pero no en la misma cantidad los hábitos de mente, que son prácticamente lo mismo, solo que son diecisiete, son otros distintos, son igual, lo que sucede es que son unas tarjetas, pero igual, tienen el nombre, aquí una foto de niños del jardín y por detrás te dicen, entonces por ejemplo está escanear y por detrás: mirar a profundidad la la la, y en la foto sale un niño con una lupa así gigante, como para que ellos también entiendan qué es lo que dice ahí, ellos lo van reconociendo por medio de las imágenes. Utilizo mucho las rutinas de pensamiento, y no todas las rutinas de pensamiento se documentan, por ejemplo, yo uso mucho el Veo-Pienso-Me pregunto que, o sea la uso... yo caigo en el error, de usarla mucho como para la parte del “veo, que estás encima de la mesa, pienso que ese no es un lugar” ... y obviamente, o sea... no sé si vieron mi cara, pero de una cambia. Pero el Veo-Pienso-Me pregunto también puede ser como: “veo que Natalia trajo una blusa hermosa, pienso que se la regaló su papá, me pregunto si me la prestaría”, o sea, también es para cosas positivas, pero yo caigo en el error de no usarla para las dos cosas, aunque la uso para las dos cosas, pero, yo enfatizo más en lo negativo, entonces, uso rutinas de pensamiento, bien sea documentadas o no. ¿Qué otras cosas uso mucho? Uso mucho el kit de la cocina, para fortalecer colores, figuras geométricas, o sea... a ellos se les puede dar cualquier cosa, pero, no es jugar por jugar, entonces vamos a jugar a la comida, “yo quiero un plato morado” “¿estás segura que ese es el morado?, escanea”. No tengo que tener el hábito de mente aquí mostrándotelo, sino ellos van aprendiendo cierto vocabulario que hace... eso, sí eso utilizo.</p>
Pregunta 13	

Pregunta 14	Bueno, del pensamiento visible en sí no he tenido como... como que me hayan dicho el pensamiento visible es esto y esto. En internet, yo, en lo personal no he encontrado mucha información, y he buscado debido a las preguntas que me he hecho de cómo hacer qué... entonces cómo hacer que él aprenda más. Entonces del pensamiento visible no he visto mucho, pero lo que yo considero, pues debido a mi experiencia, es como... considero que empieza como de eso, qué le interesa al niño y cómo yo me intereso en que el niño aprenda. En hacer que él construya, que sea autónomo, de elegir qué le sirve y qué no le sirve aprender.
Pregunta 15	<p>Pues, lo que yo les digo, yo opino, porque no... en esa pregunta me corcharon. Considero que, pues se basa desde la autonomía y desde la libertad que él tenga, entonces, lo que les digo, a mí me ha pasado que me dicen “no quiero pintar”, bueno, estamos haciendo una obra de Fernando Botero, estamos haciendo “El árbol”, que es una obra de Botero. Bueno “yo no quiero pintura”, “entonces ¿tú qué quieres?” “no, no quiero”, “pero pues dime qué quieres”, no es como no y ya, sino como, tienes que tener argumentos, independiente de que... o sea, desde muy chiquitos ellos tienen sus argumentos. No es solo por qué sí y por qué no, igual se va formando con el tiempo, entonces sí, se hace desde la autonomía, desde cómo ellos eligen qué quieren y qué no aprender. Rutinas de pensamiento, algunas se documentan y otras no, hay, yo no sé son como cuarenta y siete rutinas de pensamiento, y estas se utilizan para hacer como tangible, o evidente lo que se trabaja con los niños, entonces hay rutinas que son el Inicio-Intermedio-Final, que es una, lo que se maneja en el colegio de inicio, nudo, desenlace, se maneja con ellos desde muy chiquitos, permiten como fortalecer, no fortalecer no, como darle importancia a la imaginación, por ejemplo la rutina de la historia “invéntate algo tú”, rutina suena como que siempre se hace, y no. O sea, siempre tú haces una rutina de pensamiento, pero es que son muchísimas rutinas de pensamiento, o sea, cuando a mí me decían rutinas de pensamiento yo creía que siempre se hacía eso, no. Sí siempre se hace una rutina de pensamiento, pero el solo hecho de yo decirte Veo-Pienso-Me pregunto, esa es una rutina de pensamiento, y yo no tengo que documentar que yo dije que yo veía que Natalia tenía una blusa bonita, etcétera. Entonces una rutina de pensamiento se hace todos los días, pero son diferentes rutinas. Entonces está la rutina para averiguar el experimento, está la rutina, para... que fortalece el lenguaje por medio de la historia, está la rutina que te permite identificar qué creías antes sobre una cosa y luego te das cuenta qué sucede, después de que pasa esa cosa.</p> <p>Rutinas de pensamiento, la idea que se tiene de rutinas de pensamiento y de los mapas de mente, que también se trabajan en VESS, es que el día, o sea, como ellos se han formado, durante mucho tiempo con estas rutinas y con estos mapas, es que el día, en un momento al enfrentarse a algún problema, su cerebro automáticamente haga eso, como el diagrama de Venn, entonces, en qué me parezco yo a ti, en qué no me parezco, somos diferentes... o el de considerar perspectivas... o sea, la idea de los mapas de mente y de las rutinas es eso, que el día de mañana cuando el niño crezca, su cerebro esté tan organizado que logre eso: una vida equilibrada con sentido y sabiduría.</p>
Pregunta 16	Primero, es saber qué es pensamiento visible, tener una noción clara de qué es, porque si tú no sabes tú qué vas a hacer. Otra cosa, es, yo insisto en la vocación, en darte cuenta que ellos tienen voz y voto, o sea un niño tal vez te va a memorizar algo, pero tú necesitas saber que lo que él aprendió hoy lo va a usar para siempre. También tener como mucha organización, en cuanto a que las cosas no se deben hacer porque sí, sino que todo debe tener un sentido, con ellos, y también con uno, o sea, lo que les decía, el hecho de que yo esté bien, que mi equipo de trabajo me trate bien, que yo esté en bienestar, yo voy a transmitirle eso a los niños, entonces, como... aunque es algo muy difícil, pues para mí no porque yo siempre he sido así, pero yo me he dado cuenta que hay gente que no logra separar lo personal de lo profesional. Entonces algo que necesita un docente, independientemente que sea para Pensamiento Visible o para cualquier otro modelo, es, sí, como separar sus problemas, porque quién está ahí, o sea esos chiquitos que tú tienes al frente, no tienen la culpa de los problemas que tú tienes. Y pues, sí capacitarse bien, qué es pensamiento.

D3PP1	
Pregunta 1	Bueno, me parece que a Colombia le hace falta muchísimo en Educación Inicial, empezando porque no hay... no hay como enfoques claros, que les permitan a los profesores realmente dedicarse a eso. A qué me refiero, por ejemplo. Tú conoces a profesores que ni siquiera son licenciados en pedagogía y son profesores de preescolar, de hecho, en el colegio hay economistas, hay administradoras de empresas, o sea... eso, por un lado. Por otro lado, cuando tú vas a la Secretaría de Integración social o buscas como cuáles son los lineamientos y los estándares, es algo muy ambiguo ¿sí? O sea, no exigen ciertas cosas para ¿cierto? Sino que tú, puedes encontrar que en un colegio puedes encontrar que a los niños les enseñan a leer desde los tres años, en otro colegio desde los seis, en otro colegio desde los siete. Tú miras los jardines infantiles en Colombia, y la mayoría dice lo mismo, yo me he puesto a mirar eso, entonces tú miras por ejemplo páginas de jardines muy reconocidos en Colombia y es muy chistoso porque todos ponen lo mismo, nos basamos en el aprendizaje a través del juego, el arte, la música, la creatividad... pero cuál es tu metodología. Hay colegios que dicen ser Montessori, y no lo son, que dicen ser Reggio Emilia y no lo son, es como una apariencia, pero realmente no hay nada de fondo. Entonces creo que la educación Inicial en Colombia le falta mucho, los niños son muy subestimados en Colombia, o sea, no... todavía no hemos llegado al nivel de poder entender que los niños pueden llegar mucho más allá de lo que nosotros mismos creemos. Y eso se ve, en que los profesores son subestimados, es como... pobrecito, se va a morir de hambre, no va a tener de plata y aparte de todo... si o sea, es... se confunde a un profesor de preescolar con una niñera, un poco.
Pregunta 2	No se tienen en cuenta las etapas de desarrollo. Eso es un error gigante, y no solo a nivel social sino a nivel personal, o sea, uno puede escuchar profesores que son profesores de preescolar, pretendiendo hacer cosas con los niños y otros que no, entonces la creencia no es unificada, o sea hay profesores que dicen, “no a los niños hay que enseñarlos a leer desde chiquitos”, de hecho a mí me pasa en el colegio, que yo me puedo sentar con una compañera y me puede decir “pero es que ellos pueden lograr leer hasta tal cosa” y otra me puede decir “no, pero como se te ocurre”, y yo le puedo decir, “sí, pero es que según la etapa de desarrollo el niño logra esto ¿cierto?”, pero como no conocen etapas de desarrollo, como no conocen de pronto hasta dónde puede llegar un niño, entonces tú en un mismo colegio, ves tres, cuatro enfoques diferentes, entonces todo depende del profesor. Yo digo que en Colombia uno se tiene que echar la bendición, meter al hijo en el colegio y que le toque un buen profesor, porque incluso en un colegio que te venda, no vas a encontrar la misma creencia en los profesores, es increíble. Entonces tú encuentras que en prejardín A, los niños todavía no leen y en prejardín B, ya se saben más palabras y en prejardín C, no sé, ya escriben y leen. ¿Sí? Eso pasa mucho acá, y pasa en todos los colegios.
Pregunta 3	Yo creo uno, eso, en etapas de desarrollo. Creo que deberíamos como tener un poco más en cuenta lo que está pasando en el mundo. Uno mira y en el mundo se están devolviendo ¿no? O sea, ya los niños están empezando a leer a los siete años, en Estados Unidos, en Europa, acá empiezan a los cuatro ¿cierto? Entonces, como primero eso, tener en cuenta etapas de desarrollo. Creo que es importante darle valor a la carrera como tal. A mí me molesta mucho que hay gente que es más estudiada, que tiene a veces puesto de asistente, con respecto a uno que es profesor y no es tan estudiado. ¿Si me entiendes? Entonces como darle el peso que corresponde al profesional, porque si empezamos a profesionalizar un poco más la Educación Inicial, eso obviamente va a hacer, pues va a hacer que el nivel suba ¿no? Como pasa en Finlandia, que un profesor de preescolar no puede ser profesor sino tiene una maestría; acá no. Y si creo que es importante como... estudiar un poco más de metodologías, o sea, que no sean modas, porque yo siento que en Colombia pasa mucho eso, que hay modas, y entonces los pobres papás que son ignorantes del tema no tienen ni idea y terminan dejándose convencer por una moda, pero realmente no pueden ver la metodología ni el fondo de las cosas ¿cierto? Y los papás caen en creer que, si el niño sale del jardín, leyendo, escribiendo, hablando inglés, mandarín y francés, o sea, estaba con una mamá la semana pasada que me decía “en el jardín le están enseñando a mi hija inglés y mandarín”, o sea es como... yo no sé, los papás quieren que salgan del jardín ya con la maestría. Entonces yo creo que eso es importante, como informar también a los papás ¿tal vez? Uno eso, las etapas de desarrollo, dos profesionalizar un poco más y tres, informar. Porque si un papá está informado de qué es lo que yo puedo esperar de mi hijo dependiendo de la edad ¿cierto? Y si yo como... no sé Secretaría o el Ministerio de Educación digo, “¡Hey!, todos los niños en Colombia van a empezar a leer a los siete años”, punto; eso como que haría que todo cambiara un poquito más, entonces serían como las tres cosas que yo haría.
Pregunta 4	Vamos como por lo mismo ¿cierto? Entonces como, eso, que no se tienen en cuenta los niños, creo que para mí eso es lo más importante, como tal ¿sí? O, sea, es como un negocio. Incluso en

	<p>el mismo gobierno, yo creo que la gente que trabaja en el Ministerio de Educación o en la Secretaría de Educación, ni siquiera conocen del tema, entonces se dejan meter los dedos en la boca por cualquiera que venga y les diga cualquier bobada ¿no? Eso me parece que es un problema gigante. Teniendo gente que ha hecho doctorado, posdoctorado, o sea súper pila y súper inteligente que podría ocupar cargos públicos y realmente meterle la ficha, meten a gente que no tiene ni idea de educación y solamente es como por política y ya. Entonces creo que ese es un problema.</p> <p>El segundo, eso, o sea, yo hablaba con una señora de la Secretaría de Educación y me decía es muy triste, en todas las partes del mundo, o pues por lo menos en otros países del mundo, si un niño es abusado sexualmente, si un niño es secuestrado, si un niño... bueno, todas las cosas que pasan acá, es LA noticia, acá se muere un niño y no importa, acá abusan sexualmente de un niño y... entonces creo que no le dan la importancia a los niños que deberían tener, eso es un problema de acá gigante.</p> <p>Y tres, creo que tal vez es importante como que, eso yo sí lo veo imposible, pero sería muy bonito, es un poco utópico, pero que la gente que realmente se dedicara a la educación, se dedicara a educar y no a ganar plata. Tú vas a la mayoría de colegios de Bogotá, por lo menos, incluso jardines, aunque los jardines no tanto, y los rectores no... Se preocupan es por llegar y decir "bueno, cuánto me ganó este mes" ¿cierto? Pero no realmente por educarse, por mirar qué cosas pueden innovar, realmente muy pocos lo hacen. El rector de mi colegio lo hace y es una de las cosas que yo valoro de ese colegio, así no esté de acuerdo con muchas cosas que él haga, pero él es... sí o sea, hizo su maestría en educación, y se la pasa estudiando y tratando de innovar y de traer cosas nuevas, pero tú ves otros colegios y no encuentras eso, tú en otros colegios encuentras es el rector que quiere ganar plata y ya y la educación no importa y... lo importante es cuántos niños hay en un salón o cuánta plata me estoy ganando.</p>
Pregunta 5	<p>Hasta ahorita, siento que está empezando a cambiar. Los Andes, va a abrir por ejemplo carrera en Pedagogía Infantil, wow, o sea eso es algo... ¿cierto? Porque es que antes estudiar pedagogía infantil era para los pobres y es muy triste, porque mucha gente le gusta y... o sea. Creo que ese es un problema, o sea, era un problema. Entonces me parece muy chévere que eso esté cambiando porque las universidades que de pronto eran bajitas o son bajitas en eso, van a tener que empezar a subir sus niveles porque ya va a haber mucha más competencia ¿cierto? De universidades que tienen un poquito más de peso en Colombia, entonces obviamente la competencia pues va a jalar, o sea, no hay nada que hacer. Y también creo que un problema es que mucha gente que estudia Pedagogía Infantil, lo ve como una salida fácil porque es que "ay yo fui buena cuidando a mi sobrinito", o "fui buena con mis hermanitos" o... ¿sí? Pero realmente no le ven el fondo, creo que eso es, para mí es un problema que ya está empezando a cambiar un poco, y de hecho yo lo veo me impacta; en el colegio yo lo veo, y me parece muy chévere, y es que yo veo a profesoras de español, que llevan diez años en el colegio y no han logrado nada, o sea, nada, me refiero a maestría o algo más, pero veo a las que están llegando, que por ejemplo pueden ser profesoras asistentes ¿sí? Que ya tienen una carrera, pero que quieren hacer una maestría, o que ya llegan con carrera y especialización, entonces uno dice, bueno, chévere porque eso ya está generando que entonces ya no cualquiera, porque estudió pedagogía infantil pueda ser profesor, sino que ya, o sea ya para llegar a ser profesor tienes que tener un poquito más ¿cierto? Entonces eso me parece chévere.</p>
Pregunta 6	<p>Es que, mira te soy sincera, yo creo que acá... o sea, lo digo porque yo soy una apasionada por la educación, de verdad a mí me apasiona el tema, y yo he leído mucho de todo lo que pasa afuera y creo que no me fui del país porque quiero hacer una diferencia, pero uno ve los profesores y la gente que igual así haya sido educada en educación inicial, y se sorprende de ver que sigue siendo demasiado tradicional, entonces por ejemplo, y es algo que a mí... como que yo he tratado de cambiar un poquito esa percepción en la gente que conozco ¿sí? Pero tú ves a una persona que se graduó de Pedagogía Infantil y un ejemplo súper bobo es que ellas les hacen el trabajo a los niños y no dejan que los niños lo hagan para que se vea más bonito; es algo bobo, pero es algo que no debería ser ¿cierto? Así la carta quede horrible, cortada, a "chu chu chu", yo eso lo hablaba mucho con mi compañera, yo decía, cuándo estamos en el salón yo le decía "no, o sea, dejemos que... entre más feo quede, más bonito es", porque es del niño, eso es algo que los profesores no tienen ¿sí? O sea, a mí me impresiona ver que un regalo para el día de la madre es una vaca en foami, ¿quién hace la vaca? El profesor, no el niño. O sea... ¿no? Es cierto. Entonces, yo digo como... no tiene sentido. Creo que es eso, que somos demasiado tradicionales y hay que cambiarlo, o sea ya, el mundo está en otra... en otro momento y a los niños los están dejando ser niños, acá no pasa todavía. Creo que ese es el problema más grande.</p>

Pregunta 7	<p>Creo que una de las cosas es que hay gente que... si hablamos de jardines infantiles, creo que hay gente que sí se ha preocupado mucho por hacer cosas diferentes, lastimosamente solamente es solo como para estratos altos, eso es triste, eso no lo había dicho. Pero, creo que eso, genera competencia y al generarse competencia, pues, obviamente permite que... que haya como que la gente tenga que estudiar más y buscar más y hacer más cosas. Me parece bonito que en Colombia todavía, aunque ya está cambiando un poco, todavía se conservan mucho los valores, que eso es algo que en otras partes del mundo no. Entonces como la parte de valores, la parte de principios morales, me parece que todavía juega un papel importante y en los jardines se maneja mucho, o sea esa parte tradicional es muy bonita, porque es como “vamos a decir gracias, por favor, con mucho gusto”, eso, que nos hace ser lo que somos como colombianos, viene desde, pues desde la educación inicial.</p> <p>Y... de pronto, que sí tratamos de ser organizados en las cosas, entonces uno sí ve que el profesor se le exige la planeación, que al profesor se le exige x tipo de clase dependiendo de lo que yo pues como colegio quiera implementar. Pienso que eso sí pasa, o sea, y eso es bueno, que de pronto en otras partes no pasa.</p>
Pregunta 8	<p>Pues es un poco, lo que hablaba ahorita, nosotros tendemos a ser demasiado tradicionales todavía y creo que al no tenerse en cuenta esas etapas de desarrollo, no hay como una “estandarización” de lo que debería o no hacerse ¿cierto? Y en ese orden de ideas es muy difícil porque hay momentos en donde te dicen... que no hay como algo más estandarizado, en dónde uno se pueda guiar, o sea, eso queda un poco como... como dependiendo de quién lo vaya a usar y de la creencia del que lo vaya a hacer, entonces así mismo funciona. Entonces tú ves jardines en donde los niños salen leyendo desde los cuatro años y ves jardines en donde no, y es tenaz, porque entonces, cada colegio pide cosas diferentes. O sea, yo pienso que ser papá en Colombia es muy difícil. No de verdad, porque uno tiene que mirar como bueno, entonces aquí en qué colegio quiero meter a mi hijo, para mirar en qué jardín lo voy a meter porque hay jardines en donde los niños salen, leyendo, escribiendo, chu chu chu, y después tienen ochenta problemas ¿no? Pero bueno, eso no importa ahorita, y luego, y hay otros jardines en donde los niños no salen leyendo, que es como debería ser, pero entonces el colegio no lo acepta porque el niño no lee, ¿si me entiendes? Entonces es como... es tenaz, entonces no hay algo estandarizado, creo que eso es algo súper importante, y nosotros lo vivimos en el colegio todo el tiempo, o sea nosotros muchas veces hemos tenido que... uno se basa en los estándares mínimos de la secretaría, de sí, de la Secretaría de Educación, pero, pero son muy ambiguos, o sea son demasiado amplios, entonces, realmente no te dan una pauta de qué se espera que logre un niño en determinado curso con determinada edad y creo que eso es un vacío gigante que tenemos, entonces queda, es dependiendo, o del libro que vayas a usar ¿no? También. Entonces, si voy a usar esta serie de libros, entonces, dependiendo de lo que el libro haga, entonces yo acomodo los logros o los estándares o los objetivos del currículo ¿cierto? Y ya, pero no... o en otros colegios, dependiendo el proyecto ¿no? Entonces, si es proyecto integrado, entonces... no, no sé eso es demasiado loco.</p>
Pregunta 9	Nada más.
Pregunta 10	<p>Lo que pasa es que creo que otro problema, es que yo no puedo poner un currículo para veintiuno, o veinticuatro niños, o treinta niños, dependiendo del número de niños que yo tenga en el colegio, en el salón ¿no? Porque cada niño es un mundo diferente y cada niño se va desarrollando diferente y, yo siempre comparo eso e incluso como profesora me lo recuerdo todo el tiempo y es... los niños aprenden a caminar en diferentes etapas, o sea, no todos aprenden a caminar al año, o a los doce meses, no hay niños que aprenden a caminar a los diez, hay niños que aprenden a caminar al año y medio, y eso no los hace ni menos, ni más niños, siguen siendo niños y finalmente el objetivo era que caminaran ¿cierto? Creo que un error que cometemos como docentes en educación inicial, digamos no pasa en el colegio donde yo trabajo, pero donde yo trabajaba, sí, y es que por ejemplo si el niño a los cinco años no sabía leer, perdía año, entonces uno dice, “pues” ¿cierto? “¿a qué estoy jugando?”, o sea esto de qué se trata. Creo que eso es... o sea, definitivamente a los niños hay que verlos como seres únicos e individuales y no... mejor dicho, yo sé que estoy a lo sabrás y ya lo habrás leído mucho y todo, pero es eso y es, dejar de industrializar la educación y creo que Colombia todavía está quedadísima en ese tema, que en otros países ya está fluyendo, pero acá todavía seguimos con eso y eso hace cuánto fue, o sea...</p>
Pregunta 11	<p>No utilizaría una metodología como tal. Me encanta enseñanza para la comprensión, lo usaría, creo que es... poderoso, es que es muy claro, usaría tres cosas: enseñanza para la comprensión, pensamiento visible y proyectos integrados. Creo que eso en educación inicial sería... porque eso incluye hasta Reggio Emilia, eso incluye Montessori, que son vainas de juegos y actividades y creo que si un docente... por ejemplo si yo uso enseñanza para la comprensión, y tengo súper</p>

	claro cuál es mi meta, que es lo que enseñanza para la comprensión, dice... vuelo; porque ya sé a dónde quiero llevar a mi grupo. Pero, además, si puedo ser capaz de ver los intereses de los niños, y saber que a estos niños les encantan los cucarrones, entonces voy a hacer un proyecto de cucarrones, vuelan; y aparte de eso les meto rutinas de pensamiento todos los días, ya. O sea, lo logré ¿cierto?
Pregunta 12	Para proyecto integrado, se necesitan pues de pronto sí el acceso a internet, pues por aquello de la información, entonces sí quiero hablar de los bomberos ¿sí?, salidas pedagógicas, creo que es importante... pero no la típica ¿sí? Es que creo que siempre vamos al mismo lado, es como... sino eso, ir a visitar, yo por lo menos... yo proponía eso el año pasado, nunca nadie me hizo caso pero bueno, como “vamos a los bomberos” o sea, que nota que un niño pueda ir y ver cómo funcionan los bomberos, ese tipo de cosas... y el año pasado nuestro proyecto integrado eran “las profesiones”, entonces, yo decía “que nota llevar a los niños a los bomberos ¿no?” además nuestro colegio queda en Chía, yo tenía el contacto con los bomberos de Chía, nunca pasó, siempre es la granja, siempre... no o sea, es como bueno ya cambiemos, o que nota poder, no sé, invitar a un médico y entonces jugamos al hospital, o sea, pero realmente ¿sí?, no que vaya, que fue lo que pasó, que vaya el médico y nos explique qué es ser médico, no, sino realmente meternos en el cuento y todos disfrazarnos de médicos y... creo que eso sería, yo haría eso. Y pues bueno para enseñanza para la comprensión, pues el conocimiento de qué metas quiero, y rutinas de pensamiento si es que es una nota, entonces solo necesito imágenes, que las puedo encontrar en internet facilísimo, o incluso en libros, o sea no necesito nada extra, sí, y ya.
Pregunta 13	
Pregunta 14	Pensamiento Visible es una estrategia o una herramienta que pues se puede decir, que permite que los niños vayan más allá de los conceptos que se dan en una clase ¿sí? Que permite que ellos puedan expresar sus pensamientos, de una manera diferente.
Pregunta 15	Igual a cómo se trabaja en cualquier lado... no, digamos yo básicamente trabajé dos rutinas, son las que más he trabajado, dos rutinas, pero sé que se pueden trabajar todas. Yo trabajé esas dos rutinas básicamente porque son dos rutinas que van mucho con la edad de desarrollo de los niños, con que en el colegio donde trabajo es un colegio bilingüe, y permite que ellos puedan expresar sus ideas sin necesidad de hablar oralmente ¿sí? Porque yo soy profesora de inglés, entonces, de hacerlo oralmente, perdón; entonces yo soy profesora de inglés, entonces si yo hago una rutina como el punto de vista, por ejemplo, hubiera sido muy difícil porque ellos no tenían como todavía... son niños de cuatro años que acaban de entrar al colegio, entonces no tenían todavía las habilidades para hacerlo ¿no? Entonces usé Ver-Pensar-Preguntarme, entonces qué veo, qué pienso, qué me pregunto y usé la de Color-Símbolo-Imagen. Entonces lo hice también, porque digamos que uno de mis retos con las rutinas, aparte de que fueran pues de que los niños expresaran sus pensamientos, era generar más vocabulario, en inglés y ver si sí funcionaban ¿no? Entonces, yo lo trabajé con videos, lo trabajé con imágenes, y muy de mímica, entonces qué ves, entonces yo pensaba unos ojos gigantes, qué piensas pintaba como el niño haciéndose así, yo no pintaba el cerebro, qué te preguntas, entonces era como así... entonces yo siempre les decía a ellos “bueno”, en inglés, ¿no? what do you see? Y entonces todos hacían... ok, ¿what do you think? What do you wonder? Entonces era súper bonito, y Color-Símbolo-Imagen pues también fue obviamente parecido, traté de buscar como imágenes, entonces yo les decía “bueno, el color es rojo, el símbolo sería no sé, el corazón, y la imagen sería dos niños dándose un abrazo” por ejemplo, entonces así y fue fluyendo mucho y lo hacía con videos y lo hacía con historias, usaba cuentos. Una rutina de pensamiento, pues primero es un hábito que los niños adquieren dentro del aula, y segundo es una herramienta que se usa para que los niños puedan expresar sus opiniones sin sesgos, creo que eso... y que los lleve a ir más allá, porque nosotros como adultos tendemos a sesgarlos todo el tiempo, como a cortarlos ¿sí? Yo recuerdo mucho, en... de hecho, yo puedo hacer una rutina de pensamiento viendo el cielo “¿qué ven, nubes?, ok; ¿qué piensan?”, una vez un niño me salió con que “yo pienso que las nubes están hechas de algodón” y otro dijo “no, las nubes están hechas de algodón de azúcar” ¿Qué haría un docente tradicional les diría como “no, eso no es así; las nubes son...” y empieza a dar la explicación y no los deja ir más allá ¿cierto? Rutinas de pensamiento no es eso, rutinas de pensamiento es “a ok, eso es lo que piensas “y, ¿Qué te preguntas entonces?” “¿cómo hará la nube para ser de algodón de azúcar?” “ah, ¿Será que hay una máquina de algodón de azúcar, será que...?” eso hace un profesor en rutinas de pensamiento ¿cierto? ¿Será que alguien fue y pegó el algodón, o sea que el cielo es como un papel y lo pegamos, o cómo sería? Y ahí empiezas a investigar y ahí generas un proyecto ¿cierto? Pero no al contrario, nosotros tendemos a decirles “bueno niños, el cielo está hecho de chuchuchu” y ya, y el niño se quedó como “ah bueno”. Entonces eso, para mí es súper importante de las rutinas de pensamiento

	<p>y, algo que logré evidenciar que amo de las rutinas de pensamiento, es que esos niños que nunca hablan, hablan ahí, los que nunca hablan, los que nunca dicen nada, los que son súper tímidos, no la primera vez tal vez, ni la segunda, pero la tercera, cuándo se dan cuenta que no son juzgados, ¿sí? Que no es como una clase tradicional “¿tú qué piensas?” “no, yo pienso que las nubes están hechas de algodón” “no, no es así, ¿quién sabe la respuesta?”, la típica. En las rutinas no pasa, en las rutinas es como “a ok, piensas eso, perfecto, ¿qué más piensas?” Y ya, entonces ellos al sentir la libertad de poder expresar lo que piensan... vuelan, y es, a mí me parece increíble, ver a los niños de mi salón, que en una conversación cotidiana, y de hecho lo hacen conmigo, ya no lo hacen porque fueron niños con los que trabajé hace un año, me buscan y me dicen “Miss, yo me pregunto sí, no sé qué”, ¿sí? Y yo la daba en inglés, pero igual ellos en español lo hacían, y yo decía “esto es increíble, ¡wow! Además, porque yo sí les decía todo el tiempo “yo pienso, yo me pregunto, porque es lo que tú piensas, no lo que el resto piensa”, entonces eso me impactaba, sí que yo estaba normal, hablando, pero “yo me pregunto ¿Por qué nos tendremos que amarrar los zapatos? Y son preguntas tan... ¡wow! A mí me impacta ¿sí? Eso me emociona de las rutinas de pensamiento.</p>
Pregunta 16	<p>Nada, saber de qué se trata y ya. Y no es... o sea, son tres páginas, o sea no es que yo me tenga que leer un libro completo, no, es simplemente, de pronto sí obviamente como entender qué se logra con las rutinas, para emocionarme y quererlo hacer.</p>

D4PP1	
Pregunta 1	La caracterizo como una educación que busca el bienestar de los niños de primera infancia. Que siempre está en búsqueda de mejorar y permitir que los niños puedan ser felices.
Pregunta 2	Bueno, ha tomado un valor más importante el trabajo en educación inicial, porque se están dando cuenta que esos pequeños son muy importantes y son muy valiosos y hay mucho que potencializar en ellos, entonces se les ha brindado varios espacios, les han dado un lugar de cierta manera a esos niños que al principio no se veían relativamente funcionales, pero es un mundo por explorar, que les puede brindar muchas oportunidades.
Pregunta 3	Uno, la parte socioafectiva, la parte socioemocional que ellos tienen. La parte de lenguaje, y toda la parte de su desarrollo motor. Las tres principales áreas para fortalecer.
Pregunta 4	Uno, en general en Colombia como tal, pues la inversión, el dinero que se le ha invertido, aunque ha aumentado, pero todavía se podría más porque pues, contamos con una población de niños muy amplia en esa edad inicial que no tienen pues los recursos o las posibilidades para poder adquirir. Otro también, la parte pedagógica que también, pues, se ha ido fortaleciendo, pero aún sigue siendo un problema porque cómo llegamos a esos niños, cómo les brindamos el conocimiento. Y otro problema, a veces de pronto nos preocupa más sus problemas de alimentación y no la parte educativa tan importante para ellos.
Pregunta 5	Si hay relación en la parte de la formación docente, pero siempre hay una distancia entre lo que uno se forma o recibe académicamente, a la realidad. Entonces siempre hay una diferencia, aunque pues la idea es mezclar las dos, pero una cosa tal vez uno lo puede tratar o puede crear de cierta manera, pero ya cuando se va a llevar a la práctica, pues ya es otra realidad.
Pregunta 6	En general sí, uno recibe ciertas capacitaciones, ciertas habilidades que necesita para trabajar con niños de primera infancia. Que si hay cositas por ajustar, que poco a poco también los currículos las han ido incluyendo que involucran la parte de educación inicial. Pensaría que haría falta de pronto pues, más acercarse uno a la realidad y poder involucrar todos esos conocimientos que se tienen, poderlos poner en práctica. Lo que te decía, en el caso mío, la práctica fue de una manera, pero yo vi unos conocimientos que a la hora de la práctica... o sea como que había poca relación, o que uno pudiera incluir más de lo que uno conoce a esos contextos.
Pregunta 7	Ambientes, se han generado unos ambientes y unos espacios muy importantes para los niños para que ellos se puedan desarrollar. Otro aspecto importante es que se le ha dado un lugar al juego, lo cual ellos, es lo primordial que necesitan para poder estimular todas sus áreas. Y otro aspecto positivo también... son como las capacitaciones que también están recibiendo los docentes, de su contexto, de su realidad donde se encuentran.
Pregunta 8	Bueno, se caracterizan por tener en cuenta los procesos de los niños. O sea, personalmente en mi experiencia, lo que he vivido se relacionan mucho con la realidad de ellos, qué pueden lograr, qué no pueden lograr, qué pueden hacer. Otro aspecto importante es que han involucrado los intereses de los niños, los gustos, digamos, se ha trabajado mucho la parte de literatura que es vital para ellos. Y otro aspecto importante es ver su desarrollo y su evolución.
Pregunta 9	Bueno, uno es la, podría decirlo, la edad de los niños, o sea pues también uno tiene que tener en cuenta, muchas veces uno quiere lograr algo, pero tiene que tener en cuenta la edad, si hablan, si no hablan, si lo realizan, si no; lo realizan y a veces como que les ponemos una meta muy alta cuando en realidad de pronto no lo podemos alcanzar. Es como un problema que uno a veces vivencia con los currículos. En algunas ocasiones, que no se da lugar al contexto. De cierta manera, pues cada currículo se debe manejar único de acuerdo al contexto donde uno se encuentra, de acuerdo al estrado donde uno se encuentra, al barrio donde uno se encuentra.
Pregunta 10	Uno, es la posibilidad... como llegan al jardín. Entonces digamos, muchos son poco estimulados en casa, son poco apoyados en casa, entonces al llegar al jardín o al lugar donde están disfrutando, se les dificulta un poquito nivelarse con los otros; entonces unos han sido más estimulados, otros no han sido tan estimulados. Ese es un factor que influye mucho, en los niños. Otro, pues es el interés y el gusto que se les puede presentar. Uno pues docente, les puede manifestar una actividad maravillosa pero tal vez a él no le llama la atención o no hay un gusto, y eso pues también dificulta. Y pues por decirlo en esa edad, algunas dificultades físicas que nos lo impidan, por ejemplo si hay una búsqueda sensorial o algo así constantemente, eso le va a dificultar a él ese aprendizaje de esos contenidos.

Pregunta 11	Tendría en cuenta la metodología de Reggio Emilia, la filosofía que ellos trabajan para primera infancia y lo uniría un poquito también con Enseñanza para la Comprensión, para también con ellos. Aunque uno lo ve muy grande, es un término muy grande para niños tan pequeños pero también es maravilloso encontrar ese desarrollo.
Pregunta 12	Todo lo concreto, o sea todo el material concreto que se le pueda facilitar a ellos va a generar muchísimas experiencias. De pronto de hablarles de pelotas, entonces que puedan tocar las pelotas de acuerdo al tema que se esté tratando con ellos.
Pregunta 13	
Pregunta 14	Para mí Pensamiento Visible, es poder ver, con todo lo que han adquirido, por decirlo así, lo pueden dar a conocer o lo pueden expresar y de cierta manera entender qué está pasando en medio de su mente por medio de preguntas pues ellos van respondiendo y uno va conociendo qué hay en ellos.
Pregunta 15	En educación inicial, por medio de preguntas y los intereses que ellos manejan. Digamos con los más pequeños donde todavía no hay un lenguaje, juega mucho la observación por parte del docente, porque pues no es tan visible, pero si está. Porque es ver el interés que ellos muestran sobre la actividad que vas a hacer o hacia lo que les propusiste. Y ya con los grandes por medio de preguntas específicas diseñadas para ellos. La rutina de pensamiento, en mi concepto es algo que... un espacio que se genera para que los niños tomen su tiempo, tomen su momento y puedan pensar sobre lo que realizaron, entonces no es dejarlo pasar de largo y aprendimos hoy un contenido y paramos ahí, sino podemos reflexionar sobre lo que nosotros aprendimos. Entonces generamos ese espacio y ese momento diario, porque por algo es la rutina, para poderlo generar de forma constante y que ellos lo puedan identificar.
Pregunta 16	Requiere reflexionar mucho sobre su quehacer diario, o sea necesita mucho estar muy pendiente de cómo son sus niños, que características tienen ellos, observarlos todo el tiempo, porque ellos con todo lo que hacen nos están hablando, nos están diciendo algo. Entonces creo que uno como docente en primera infancia, en educación inicial, necesita ser muy observador y atrapar todo lo que ellos le dan a uno. De pronto si hay un momento de preguntas, escuchar todas esas respuestas que ellos brindan y también tener en cuenta las preguntas que ellos hacen; que no solamente uno es el que les puede preguntar, sino que ellos también. Y entender que en educación inicial entre ellos mismos se pueden responder. Y contar también con el conocimiento que tienen todos, no solo el docente que les puede brindar, sino sus mismos compañeros todos esos conocimientos que ellos poseen, de acuerdo a la estimulación también recibida en casa.

D5PPI	
Pregunta 1	Desde mi experiencia personal, de lo que yo recuerdo, y trabajando ahorita donde estoy trabajando, me ha parecido que se está transformando, siento que ya no es lo mismo como educaban a los niños antes a como estamos tratando de hacerlo ahorita. Siento que, si es muy heterogénea, dependiendo de la institución, ¿no cierto? Cada institución aborda su educación de una manera distinta y lo que he conocido ahorita, se está transformando, siento que se está desarrollando un poquito más de... el pensamiento crítico en los niños ahorita, pero es algo muy reciente; de pronto antes era más de... dar el concepto y memorice y aprenda; ahorita siento que... donde lo he podido trabajar se está trabajando el desarrollo del pensamiento crítico, de creatividad, de construir desde muchos ámbitos del pensamiento de un niño, ¿no?
Pregunta 2	Percepciones hay como hay personas en el país, ¿no? Obviamente para mí, la percepción es, y los que son cercanos a mí, la percepción es buena, es buena. Siento que sí es mejor pago un profesional no pedagogo que entre a ser pedagogía, que una persona que estudia pedagogía. Pero digamos que, en mi ámbito como bióloga, es un camino diferente, no tan bien pago como la educación. Entonces para investigadores, para científicos, la educación es una buena alternativa. De pronto para otro tipo de perfiles, un poco más ejecutivos, si habrá un poco de... no sé, rechazo, o de pronto no es tan importante pero sí, si depende del área.
Pregunta 3	Uno, el primerísimo; construir una creatividad argumentada. Creo que el desarrollo de la creatividad me parece un objetivo primordial, el desarrollo, y la estructuración de esa creatividad. Una creatividad que se valga de argumentos, se valga de recursos, de información. Dos, creo que se puede hacer pensamiento crítico desde muy temprana edad. Y tres, pienso que la parte motora, no sé cómo describirla, de movimiento, también debe ser un énfasis en esa edad.
Pregunta 4	Los papás. La mentalidad de los papás. Siento que el colegio no hace todo el trabajo. Creo que el colegio el 20% del trabajo, y eso. Entonces creo que el problema si es la mentalidad de la educación de la casa. El segundo problema, puede ser, obviamente el abordaje de los colegios tradicionales; como se hace ese acercamiento a esa manera de enseñar Y el tercer problema, eso sí, eso no se puede llamar cultura sino falta de educación, los niños ya vienen sesgados y casi que castrados en su imaginación y en su manera de responder, los niños no responden espontáneamente sino como saben que el adulto esperan que ellos respondan, porque no sé de donde lo aprenden, no sé si lo aprenden desde la cuna, o qué, pero me parece un problema que ya los mismos niños aunque tengan tres, cuatro, cinco años, ya tienen una tara y un sesgo en su manera de expresarse y su manera de ver el mundo.
Pregunta 5	Es una pregunta difícil para mí, porque no conozco la formación de los docentes.
Pregunta 6	Conozco muchos maestros en educación inicial, unos, súper bien formados y otros, súper mal formados, no te puedo decir una generalidad.
Pregunta 7	Uno, con respecto a la transformación que he visto. Positivo también es que exista, ¿no? Que en Colombia por lo menos se está haciendo el intento.
Pregunta 8	Nosotros trabajamos el currículo de Cambridge. Clave, la concatenación de los temas ¿no? O sea, uno... desde Kids 3 que tenemos, hasta noveno que va Cambridge, tienen un orden y tienen un proceso, mejor dicho, no se suelta, sino lo que se vio en el año anterior, se relaciona con el siguiente y con el siguiente. Clave también que en el colegio se hace con mucha anticipación, entonces yo sé específicamente, cuál va a ser esa unidad didáctica, ese desempeño de comprensión que yo voy a realizar desde el principio. Eso me parece súper clave a mí. Más que los contenidos, la planeación y la aplicación. Y la corrección y supervisión por parte del superior, que te dice: "bueno, orienta la clase así o no" desde antes de siquiera darla.
Pregunta 9	No encuentro dificultades. Uno se adapta al tema que toque dar. El que tiene que ser recursivo es uno. Pues obviamente siempre habrá problemas a la hora de planear una clase, pero relacionados con el contenido, no.
Pregunta 10	No.
Pregunta 11	Esta es la única metodología que conozco.
Pregunta 12	Muchas rutinas de pensamiento. Ahorita yo estoy utilizando "Whole Brain Teaching" que son como enseñanza con todo el cerebro, entonces son como códigos y cosas de ese estilo que hacen que la atención esté todo el tiempo ahí, me ha funcionado, y ya. La institución no lo utiliza, soy

	yo la que lo utiliza, en la institución si son full rutinas de pensamiento, proyecto cero, desarrollo critical thinking skills.
Pregunta 13	
Pregunta 14	Pensamiento Visible es, que el estudiante tiene un montón de cosas en su cabeza y a través de ciertas herramientas, ese pensamiento se vuelve visible para él, para sus compañeros y para mí como docente. Que lo que realmente está en su cabeza sale a la luz y él se da cuenta, todos nos damos cuenta.
Pregunta 15	<p>Pues por ejemplo yo, he utilizado varias rutinas, me ha parecido que la de Think-Puzzle-Explore, lo logra muy bien, entonces básicamente lo que hago es “¿qué piensan de este tema?, ¿qué preguntas tienen del tema? Y ¿cómo creen que pueden encontrar la respuesta a esas preguntas? Y eso ha sido un espectáculo porque cero nace de mí, nace todo de ellos y lo visibilizan, o sea, un adulto no piensa eso y me parece maravilloso que lo saquen a la luz con niños de seis, cinco años, pues es una locura.</p> <p>Rutinas de pensamiento para mí son como iniciadores y tips de proceso, que hacen que el pensamiento del niño se estructure a lo largo de una clase pero que sea él mismo el que crea sus conceptos y eso ¿no? Es una herramienta para mí como docente y es una herramienta para ellos para desarrollar ellos y sacarlo a la luz. Obviamente es un proceso ordenado de situaciones, por eso es una rutina.</p>
Pregunta 16	Tener un corazón enseñable. Aprender, tener un corazón dispuesto a aprender y querer a los niños. Tener la capacidad de sentarse y escuchar y realmente escuchar lo que ellos sacan de su corazón, para darle el hilo a la clase, también. Un docente que no escucha sino que pretende que ellos aprendan conceptos, no le va a funcionar el pensamiento visible, porque no va a querer visibilizarlo de alguna manera.

D6PP1	
Pregunta 1	Una cosa que a mí me, que a mí me... bueno, yo conocía... yo vengo de los Estados Unidos, en Ecuador realmente estuve un año entonces no pude comparar, pero comparada con, hasta con Ecuador, me pareció que aquí tienen una exigencia más alta para los niños chiquitos. Entonces es como un nivel académico muy exigente, que yo no creo que debería todavía a esa edad. Por ejemplo, en el jardín que yo conocía de mi hijo chiquito ya les empezaban a trabajar con láminas y cosas y yo cuando fui y cuando les dije que estaba un poco preparada al respecto, me dijeron que era porque los estaban preparando para los colegios grandes. En el... y por ejemplo vinieron del Ecuador mis hijos y el que inició el colegio todavía no sabía leer ni escribir y aquí ya sabían leer y escribir al nivel que él llegó. Y él tenía cinco años y piquito, entonces, me parece que está como... yo no conozco la parte pública, entonces, pero sí, comparada con los Estados Unidos y hasta con Ecuador, es una exigencia un poco más avanzada en cuanto a nivel de escritura y lectoescritura.
Pregunta 2	No lo veo muy diferente, en cuanto... Bueno, yo trabajo en colegio, o sea, yo no trabajo al jardín. Entonces en el colegio todos tenemos como un... como un cierto rango parecido. Si hay una diferencia en cuanto a la educación inicial que es como considerada... a veces no te paran muchas bolas en ciertos aspectos, está ahí ¿no? a veces se olvidan de nuestro nivel, un poquito, sí. No es tan valorado.
Pregunta 3	La parte socioemocional, me parece básica y me parece que deberían... debería haber un énfasis un poco más fuerte en tratar esa parte, en que los niños sean más capaces social y emocionalmente, conozcan más sus habilidades, tengan más estrategias al respecto. Entonces, esa es la uno. La parte física, de desarrollos motrices, también me parece importante. Que antes de saltar a la parte muy fuerte académica, es importante la habilidad motriz fina y la habilidad gruesa. Porque se está viendo mucho en los colegios, que ya inician en los colegios de más grandes, en que estos niños vienen con... aquí se refiere mucho a las terapistas ocupacionales, más que en otros países, eso es otra cosa que yo he notado, o sea aquí, la referida a la terapeuta ocupacional es como muy rápido, entonces sí me parece importante trabajar esas habilidades motrices. Yo trabajo con habilidades de pensamiento, me parecen importantes, me parece bonito pero sí la parte social emocional es importante, es muy importante también.
Pregunta 4	Vamos a un nivel de exigencia muy rápido. Yo tengo la, no sé si la suerte, o la característica que yo trabajo en un trabajo que son niños que tienen dinero y son niños extranjeros. Entonces sinceramente no creo que yo podría hablar mucho de la parte de Colombia porque no la conozco mucho.
Pregunta 5	
Pregunta 6	Sí. Yo he tenido suerte de trabajar en el English, y ahorita aquí en el Gran Bretaña y conozco maestras colombianas muy muy buenas, muy preparadas, se interesan por conocer, y hacen cursos, y sí, yo he aprendido mucho de ellas definitivamente.
Pregunta 7	Bueno, yo he tenido la suerte de trabajar, en los colegios que yo he trabajado, yo he tenido el apoyo de diferentes departamentos. Y me parece que ha sido bonito porque por ejemplo en los Estados Unidos no tienes esa suerte de trabajar... o sea tenemos el departamento de ayuda de psicología, tenemos el departamento de terapia ocupacional. Hemos podido trabajar como en equipo con varios departamentos, me parece bonito. Yo encuentro también que aquí en Colombia hay gente muy capaz, muy preparada, tienen buenas universidades, entonces la gente que sale de ahí, es gente que conoce y le gusta. También hemos tenido muy buena... como recurso en cuanto a colegios, hay bastantes colegios, entonces tú puedes unirte a trabajar con docentes de diferentes lados, es interesante.
Pregunta 8	Nosotros trabajamos con el currículo VESS, pero nosotros tenemos los objetivos del Gobierno Británico. Entonces, tenemos esos objetivos de ahí y sacamos del currículo VESS en cuanto a Pensamiento Visible, en cuanto a actividades, pero tenemos, o sea, los objetivos que trabajamos son los del currículo... A veces hay contenidos en los que... yo creo que es más como la habilidad del docente de meterlos en cuanto a las unidades. Y entre más experiencia tú vas teniendo, más facilidad vas teniendo en poder como... enhebrar, enhebrar y unirle.
Pregunta 9	Por ejemplo, nosotros empezamos con el conocimiento de las letras del alfabeto y de los sonidos, y estamos trabajando la unidad de los animales, entonces, por ejemplo, te digo una letra – la trabajamos los sonidos – pero la “S”. Entonces ahí la tendencia a decir: “bueno trabajas separada la “s” y después hacemos animales”. Pero entonces puedes trabajar la serpiente, puedes trabajar... entonces es experiencia, es poder compartirla con otra gente, trabajar en cadena e ir... si tienes

	que aprender a salirte de ese cuadrado... a veces, tiendes a hacerlo, pero... toma experiencia, imaginación y un poquito de trabajo, es fácil decir y yo he visto... es fácil decir: “no, tienes que trabajar las unidades, los objetivos” y es muy difícil trabajar eso. Pero yo también he visto que si tú quieres y tienes un poquito de imaginación, puedes meter el contenido, fácil.
Pregunta 10	Nosotros lo usamos en inglés ¿no? Entonces mientras más haya un propósito, mientras más interesante sea, mientras más esté en un contexto, ellos aprenden mucho mejor. Y mientras lo hagas más... nosotros trabajamos ahí... hay una palabra en inglés... pero tiene que ser como una actividad wow, o sea que... en nuestra planeación nosotros tenemos ¿cuál es la actividad wow? ¿Cuál es la actividad que va a impactar? Entonces es como pensar... siempre tener en cuenta que tiene que ser algo que le va a llegar al niño y que le tiene que impactar. Ahí yo no lo encuentro difícil. Si es que te sales por el otro lado, que es que les vas a enseñar la letra “s” y la enseñas como contenido, es aburrido y no se acuerdan, realmente les vale un comino. Tienes que llegarle por el lado de ellos y enseguidita se acuerdan.
Pregunta 11	Yo me siento muy contenta con la que estamos utilizando ahora. Me siento contenta porque utilizamos unidades, utilizamos temas. Me gustaría que fuera un poco más, en cuanto Educación Inicial, que todavía no tuviéramos que trabajar la lectoescritura sino hasta un poquito más tarde, para trabajar más habilidades motrices, como te dije, y las habilidades emocionales de los niños. También trabajando como pensamiento visible y reflexión; pero más... yo siento como forzando a ratos, cosas que ellos no están listos para aprender o para tomar, entonces me gustaría ir un poquito más despacio.
Pregunta 12	Bueno yo trabajo mucho, yo llevo juguetes, plastilina, trabajo, como utilizo en inglés, como hablamos en inglés y muchos de los niños no hablan inglés en las clases, de segunda lengua para ellos, entonces yo utilizo muchas cosas visuales para ellos, imágenes para ayudarles, canciones, libros, utilizamos mucho los libros.
Pregunta 13	
Pregunta 14	Pensamiento Visible es que tú puedas entender qué está pensando el otro y sea visible para ti, lo puedas mirar, esté claro para ti. Por ejemplo, tú ahorita estás pensando algo y yo no sé qué estás pensando. Entonces en el contexto escolar, es poder mirar, qué está viendo el niño y yo poder entenderle. Saber cómo ha desarrollado su pensamiento, cómo ha ido creciendo su pensamiento, pero que sea evidente para el que entra. O sea, por ejemplo, en mi salón yo trato de que el que entra, el que esté ahí sienta que pueda entender, qué estamos aprendiendo, que pueda ver qué estamos... cómo hemos... pero no solo qué estamos aprendiendo en ese momento sino como nuestro desarrollo del pensamiento se ha ido desarrollando. Cómo hemos empezado una unidad, qué preguntas hemos tenido, hacia dónde hemos estado yendo, cómo lo hemos ido enfocando; y se pueda ver, o sea, hay evidencia de ese aprendizaje.
Pregunta 15	Nosotros utilizamos imágenes, utilizamos la parte verbal también y documentamos lo que ellos están diciendo, los dibujos de ellos, yo documento lo que ellos están haciendo, tomo muchísimas, muchas fotos. ¿Qué más? Dibujos, documentación escrita, fotografías y videos. Las Rutinas de Pensamiento – esto me costó a mí tiempo entender – significa que tú lo haces repetitivo, y que es algo que está engranado en ti. Entonces si tú tienes la rutina de tomar café todos los días, entonces una rutina de pensamiento tiene que ser repetida y tiene que ser algo que los niños la entiendan; y que entiendan para qué, por qué y lo hagan constantemente y se vuelva parte de su vocabulario.
Pregunta 16	Entender, arriesgarte, porque a veces mucha gente le tiene como un poquito de miedo y entonces no te arriesgas y tienes que tener el querer, o sea querer hacerlo e intentar, intentar e intentar. Y para que se vuelva rutinario tienes que hacerlo constantemente, porque yo he notado que es un vocabulario que tú vas adquiriendo y se te va volviendo tuyo. A mí me tomó tiempo, me tomó muchas ganas más de leer mucho, de intentar y buscar por diferentes lados, no solo esperar que vengan y me den el taller, sino que yo he leído mucho, me he comprado libros, he ido a observaciones, he ido a visitas, hago preguntas, trato de aprender de aquí y de allá. Entonces, si requiere un poco querer, porque yo empecé con gente a la misma vez y siento que mi camino ha sido diferente, en cierta forma he crecido porque he querido crecer. Entonces, es importante el modelar, es importante ver éxito en eso que estás haciendo, pero para tener éxito tienes que estarlo utilizando constantemente.

D7PP1	
Pregunta 1	Bueno, pues, digamos ahorita con todo lo relacionado en la parte de la Educación Infantil, lo hablo digamos como por la experiencia que yo tengo, pues, por el hecho de ser Licenciatura en Educación Preescolar, ha estado como, es un tiempo muy difícil, en el cual la enseñanza debe ser por parte y parte tanto de la casa como en el colegio, o sea un jardín. Se debe trabajar mucho, Considero que se debe trabajar mucho la parte ya de estar digámoslo así, como en constante conocimiento y eso con... de la parte educativa, porque pues no es fácil, ¿no?, entonces si se debe estar, digámoslo así como en constante renovamiento y eso, de la parte de educación, porque tiene uno que, los niños no todo el tiempo van a ser, son iguales, entonces uno tiene que igual, pues, seguirles prestando diferentes herramientas y eso para que ellos aprendan diferentes temas y eso, entonces...
Pregunta 2	Bueno, la percepción que se tiene y que uno lo ve digamos, yo lo veo es desde ese punto de vista cuando tú interactúas con diferente gente, de digamos, de diferentes carreras. Lo que se ve es que uno es como la cuidadora y hasta ahí tú llegas. Entonces eres como la recreadora de los niños, entonces donde los niños van a jugar y ya, van a pasarla rico, e inclusive hay veces no aprenden. Te ven como la niñera y hasta ahí llegó. Entonces es realmente triste, ver que de pronto tú das todo tu empeño y aprendes muchas cosas para que los niños aprendan, pero en realidad se ve, la parte de docente, la persona es cuidadora y no es nada más.
Pregunta 3	Lo primordial, sería, el primero para trabajar en la Educación Inicial que pienso yo que se ha perdido, con este tiempo, es la parte de promover los valores tanto en el colegio como en la casa, porque eso se ha perdido mucho la parte humana, entonces, esa parte si es primordial. Entonces es promover los valores humanos, y también que los niños los conozcan, ¿sí? Entonces eso sí sería el objetivo primordial, sería ese, promover los valores humanos que igual le van a servir a un niño para toda su vida. El otro, sería la parte ya como tal de... que son niños y que esos niños hay que darles también la posibilidad de que ellos experimenten, de que exploren, de que socialicen, porque muchas veces, como el tiempo y digamos las situaciones de las instituciones exigen que esos niños la parte digamos de preescolar tiene que salir con muchos conocimientos, entonces no se dejan ser niños. Entonces lo primordial es eso, dejar a los niños ser niños.
Pregunta 4	Bueno, primero, yo pienso que también, pues una parte, que considero yo, que es problema de la parte de Educación Inicial, es que como estamos en la parte del tiempo y que exigen muchas cosas, no se está prestando como tal la debida atención y no se está dejando digamos que el estudiante también digamos aprenda de sus otros compañeros, sino vamos muy corriendo, digamos, se va corriendo mucho y no se está dejando en sí que ellos... espérame porque me perdí en esa parte. Lo otro es la parte, también la posibilidad de... de conseguir empleo, no es fácil. Porque pues uno lamentablemente tiene que entrar con una “palanca” y si no tienes esa “palanca” no tienes empleo. Y también por la parte de la experiencia, eso también hace, es una problemática en la parte de Educación Inicial, porque es uno de los problemas que uno ve mucha gente muy joven, y como no tiene experiencia, no le dan trabajo. Y si tú tienes experiencias pero tienes cierta edad tampoco te reciben, entonces esa problemática también, entonces es ahí donde nosotros vemos que después la gente, profesoras educadoras, terminan siendo, trabajando de mercaderistas, trabajando en supermercados porque se les han cerrado las puertas.
Pregunta 5	Pues en esa parte, con relación a la parte de experiencia en la parte laboral, hay muchos docentes ya, en la parte de colegios distritales, que ya son personas que ya tienen bastante edad y son personas que no permiten, digamos como la posibilidad de los, de la gente joven, y esa gente joven llega con más expectativas, más planeamiento para trabajar, diferentes cosas nuevas y esta gente es todo rutinario, entonces, yo veo que, que esta gente como no se quiere retirar ni nada del cuento, entonces, no dejan que otras personas nuevas y jóvenes lleguen a implementar otros cambios que a ellos, digámoslo así, que a ellos no les gusta experimentar. Entonces esa es una de las diferencias. Y relacionado con el tiempo, las diferencias serían también, hablo en el mío, en mi caso, que tengo niños de dos años y son niños que tienen que estar en momento de lo que te digo de relación, de estar la parte de estimulación, la parte de conocer, de socializar; y no se está dejando, porque realmente para los dos años, esos niños tienen que ya tener ciertos conocimientos, como la parte digámoslo así de que tiene que saber los colores, las figuras, y eso sí, o sea, conlleva a que un niño se salte ciertos, digámoslo así las edades y las etapas en las que tienen que estar y pasen a otra y por eso es que ahí tenemos las dificultades en la parte del aula cuando ya están en primero, segundo, cuando ya pasan a otra etapa de su vida.

Pregunta 6	Siempre he dicho que la Universidad pues forma, pero realmente, lo que forma a un docente o a cualquier otra profesión, es la práctica. Entonces es ahí en donde se ve si realmente la persona, pues digámoslo así, eligió bien o hizo bien su carrera, porque la práctica es la que hace al maestro, entonces es lo primordial. Las universidades dan lo básico pero realmente el que le pone el empeño y el que pone la dedicación, es la persona.
Pregunta 7	Bueno uno, un aspecto positivo, es que, primero como que, le brindan a los papás al entorno social tanto personal, que los niños puedan asistir a una institución donde se haga como la parte de estimulación, porque en la tiempos atrás no había esa posibilidad, entonces lo primero es eso, es la posibilidad que brindan a los papás y tanto a los colegios para esa parte de la estimulación, eso me parece muy importante. El otro aspecto positivo, es la parte de que el niño igual se relacione con las demás personas y pues logre digamos un buen desenvolvimiento en la vida. Entonces es decir que allá le den la posibilidad, cuando un niño digamos llega con el pañal, que el niño sale de su jardín controlando esfínteres, haciendo más cosas que de pronto en la casa se podían hacer.
Pregunta 8	Los currículos que se trabajan en la Educación Inicial, se centran en... en el jardín donde yo trabajo, se centran en tres espacios, los cuales son, cuando los niños entran a un párvulos, entonces ellos están realizando un currículo que es la parte de estimulación, entonces es todo lo de estimulación, donde se trabajan los sentidos, la parte de socialización, la parte de comunicación. Ya pasamos a la otra etapa que ya es donde están los niños que pues, tiene la parte de exploración, entonces ya son niños de tres años, y estos niños lo que se hace ellos ya tengan un aprendizaje más avanzado, tienen que ya venir con un aprestamiento más alto, entonces, son niños que ya empiezan a la parte de lectura y la escritura. Y conocimientos también de la parte de matemáticas, de nociones de números, nociones ya básicas como arriba, abajo, grande, pequeño, largo, corto. Y la última etapa que es la tercera, y en esa etapa es ya lo que son ya de jardín y son niños que se están preparando es para la parte de colegios, presentación de colegios y son niños que empiezan a leer y a escribir, pero ya han venido desde pequeños que se están formando y han pasado por todas esas etapas.
Pregunta 9	Ahorita se está viendo muchas dificultades en la parte de que mucho niño está llegando de casa, está llegando muy sobreprotegido, entonces, aparte de eso no les permiten que ellos sean totalmente independientes, entonces todo se les está realizando. Y esta problemática nos lleva a nosotros los docentes que esos niños que como todo les hacen, son niños que de pronto tienen dificultad al coger un lápiz, al comer, al ir al baño; porque como para los papitos es una cosa muy fácil de solucionar, entonces ellos se lo hacen todo. Y no permiten que el niño sea independiente, entonces es una problemática que se ve en la parte inicial, por eso mismo, por la sobreprotección y porque no se están dejando que los niños sean independientes.
Pregunta 10	¿Método o modelo? ¿Método? Yo trabajaría lo que es el modelo de Montessori porque pues ella está relacionada es con la parte de la lúdica y a través del juego el niño aprende y eso realmente si se vivencia porque ella trabaja, o sea, ella trabaja a partir de rincones y le permite al niño que el niño interactúe con sus otros compañeros y también que haya trabajo cooperativo. Entonces yo trabajaría la parte de María Montessori porque ella trabaja en la parte, desde la lúdica y está relacionada también con la parte del aprendizaje.
Pregunta 11	Trabajo mucho con flash cards, entonces estos son imágenes grandes, de colores, llamativos, entonces se trabaja mucho en el aula con flash cards, se trabaja mucho también de videos educativos, videos también para niños, y lo que ya son digamos como tal las rondas, también se trabaja mucho la parte de estimulación, y también trabajamos la parte ya, hay un recurso muy bonito que es también el trabajo en los valores y se envía todos los fines de semana, es una carpeta que se llama así, escuela para padres y se trabaja un valor, entonces ahí va el valor que se está trabajando en la semana y los papás lo refuerzan en la casa, entonces eso es un recurso que uno hace para que el papá también sepa qué se está trabajando, para que él refuerce en casa.
Pregunta 12	En sí, lo de párvulos el nivel que yo estoy a cargo, se evalúa la parte de socialización, la parte de comunicación, la parte de interacción el uno con el otro, como tal evaluar, no se evalúa en este nivel. Tú lo que haces es observar que el niño logre este aprestamiento. Entonces es decir ellos están ahorita en la identificación, en el reconocimiento. Y la evaluación, lo que hago yo es que igual, observo, y si hay digamos cierta dificultad lo que hago es hacer es una comunicación tanto para el jardín como para los padres de familia para que haya un apoyo. Esa observación se hace... se está realizando todos los días, ya que se debe llevar a cabo una... un planeador, un observador por medio de la página web y ahí se tiene que describir todo lo que el niño hace en la semana. Entonces en la semana, el niño pudo tener un buen comportamiento o de pronto pudo

	que no tuviera ese comportamiento bueno, entonces eso también se ve, también en la parte de relaciones.
Pregunta 13	
Pregunta 14	Es lo que el niño hace con su pensamiento, es la forma de expresar de lo que el niño está aprendiendo. Entonces, es decir, un ejemplo en párvulos lo que se hace es: “niños vamos a dibujar la familia”, y ellos hacen ahorita como tal, es el garabateo y para ellos ese rayón que hicieron, es su papá, representa, su papá su mamá, su familia, ¿sí? Entonces es como la representación mental que ellos hacen sobre un tema que se está aprendiendo.
Pregunta 15	<p>Al principio es difícil porque la gente estaba acostumbrada y suele de pronto a tildar que los niños pequeños no pueden tener un pensamiento visible, porque en las situaciones de párvulos, son niños que hasta ahora están hablando y están también aprendiendo a socializar, entonces también ha sido como muy difícil esa parte, porque la misma sociedad ha hecho digamos como tildar que ellos no pueden, pero si se ha comprobado que los niños realmente pueden y eso es a través de diferentes actividades lúdicas en las cuales se involucre a los niños y que los niños también se den la oportunidad de participar e interactuar.</p> <p>Las rutinas de pensamiento son actividades en las cuales tú vas a trabajar un, por decir, un ejemplo, entonces, en párvulos se trabaja una rutina que es... la rutina de pensamiento en el aula lo que hacen, no son llamadas como tal actividades, sino son digámoslo así... cómo te explico esa parte... Bueno como yo lo veo, las rutinas de pensamiento, para mí, son actividades en las cuales tú involucras un cierto conocimiento para que los niños puedan adquirir esa... esa rutina que te llevan al pensamiento. Entonces, es decir, en párvulos nosotros lo que hacemos es que trabajamos rutinas muy sencillas para que el niño se involucre en el tema. Entonces es como involucrar al niño en los temas. Entonces que el niño logre socializar, entonces en párvulos se trabaja lo que es la relación de... rutinas del zoom in, y ahí entonces el niño tiene que descubrir la imagen, y ahí se está logrando que todos los niños participen, porque no todos los niños ven lo mismo, entonces ahí está viendo eso. Se trabajan rutinas también de diálogos en mesa, y ahí entonces uno toca un tema y el niño igual, todos interactúan y tú puedes ver a todos los niños, entonces es como las, o sea, lo asemejo yo, que las rutinas de pensamiento es involucrar a los para que participen en la actividad pero que su pensamiento sea visible.</p>
Pregunta 16	<p>Pues en realidad, lo primordial es tener digamos como el conocimiento acerca de estas rutinas de pensamiento, debe tener como cierto estudio realizado y comprobado, porque no es digámoslo así como, tú de buenas a primeras puedes hacer eso, sino tienes que tener cierto conocimiento para tú llevarlo al aula, entonces si se... si se debe hacer algo relacionado con la enseñanza de la comprensión que es lo que lleva al trabajo de las rutinas de pensamiento y todo lo relacionado con toda la parte del pensamiento.</p> <p>Pues lo primordial, es el material como tal, es ese material, ya, digámoslo así, digamos no es complicado con el material, lo complicado tal vez es el trabajo con cierta cantidad de niños porque pues sí, un grupo de cuarenta niños, sería difícil saber el conocimiento de todos los niños cuando las horas de clase son de media hora, entonces es imposible así. Pero, lo que es el material no interfiere en esta parte, digamos así como de conocimiento, no.</p>

D8PP1	
Pregunta 1	Pues mira, realmente conocer el programa como tal a Nivel del Ministerio de Educación, no, no lo conozco. Si hablamos específicamente del caso, o del colegio en el que yo estoy trabajando, pues realmente es un trabajo muy exhaustivo en cuanto al desarrollo de habilidades, no solamente cognitivas sino también en la parte de praxia manual, ... ese tipo de habilidades manuales que potencien otro tipo de habilidades cognitivas para los niños En el caso del Vermont, también está un poco alineado en el desarrollo de habilidades en segunda lengua. O sea, eso es realmente lo que yo conozco en la educación infantil.
Pregunta 2	Pues realmente la gente piensa que solamente cantar y saltar y hacer manualidades, ya. Eso es lo que las personas piensan que es.
Pregunta 3	Bueno primero, sería... rutinas, segundo sería la parte manual, la parte de praxia manual y tercero habilidades sociales.
Pregunta 4	Pues no sé o sea, realmente en Colombia yo creo que, pues primero es un país subdesarrollado, así que no sé cuánto, no sé, primero, no creo que haya oportunidades para todos los niños de acceder a la educación, entonces sería el problema mucho más grande. Y tal vez en Educación Inicial es que no se han desarrollado programas adecuados para que los niños puedan desarrollar las habilidades completamente. A veces se guían más sobre el tema académico y dejan de lado un poquito las habilidades que los niños requieren en la primera infancia.
Pregunta 5	Pues tienes que tener en cuenta que muchas de las instituciones educativas, sobre todo las bilingües, no necesariamente acogen a una Licenciada en Educación Infantil. Generalmente, es una persona que sepa inglés, y de ahí se deriva como el trabajo con los niños. Entonces yo creo que, no podría decir que es bajo la formación de los docentes, o sea como, sino realmente la selección que hacen los colegios para este tipo de cargos. Pues por ejemplo no solamente son Licenciados en Lenguas Modernas; sino también están los que... los que practican Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, digamos que eso fortalece mucho, y yo creo que todos están como ligados a la educación, pero tal vez, es el enfoque que se le da. Yo no podría hablar de una Licenciatura en Educación Infantil, porque no la he trabajado y no la estudié como tal. Digamos que lo que yo he hecho es a nivel empírico.
Pregunta 6	Lo que te digo, en el ámbito en el que yo trabajo hay muchas personas dedicadas a diferentes profesiones más allá de la educación infantil. Entonces no podría entrar a hacer un juicio de valor acerca de si los profesores están o no bien educados porque no conozco el pensum, no conozco los programas realmente.
Pregunta 7	Positivos. No, pues, si tú me mencionas algunos, podría decírtelos, pero lo que te digo; o sea, mi experiencia vale más, en cuanto a lo que yo he trabajado con ellos, más no lo que yo conozca, porque yo no estudié Licenciatura en Pedagogía Infantil.
Pregunta 8	Bueno, el primero sería pues, primero la educación bilingüe, se trabaja sobre inmersión. Es decir, como si los niños aprendieran primero la segunda lengua y luego la primera. La segunda parte, es, pues las habilidades de lectoescritura, en inglés, evidentemente. Y la adquisición de procesos de praxia manual, o sea que puedan desarrollar la escritura bien hecha, que puedan cortar bien, pues que puedan doblar, que puedan utilizar realmente sus manos en las actividades que se les requieren.
Pregunta 9	La dificultad más grande, sería la lectoescritura en inglés. Si bien sabes que la lectoescritura en español digamos es mucho más fácil porque hay una correspondencia entre el fonema y el grafema. En la de inglés es difícil, porque la pronunciación no es la misma. O sea, una "A" puede tener dos tipos de sonidos. Eso, es la parte como más difícil porque hay muchos niños que no tienen conciencia fonológica; y los niños que no tienen conciencia fonológica y tienen muy poca memoria, no logran adquirir la lectoescritura de manera fácil y toca adquirir distintas estrategias como phonics para poder enseñárselas.
Pregunta 10	
Pregunta 11	Nosotros actualmente trabajamos el Whole Language Approach. El Whole Language Approach propone que se aprende a través de imágenes globales o de frases globales, y eso hace que la producción sea rápida y eficaz. Esta metodología también propone un poco la de phonics. Pero en el colegio hasta ahora la estamos implementando de una manera más completa. Aún hay un... aún están escépticos a trabajarla porque phonics quiere decir que tú le enseñas distintos tipos de pronunciaciones y a veces puede haber problemas de bilingüismo. Yo, realmente me quedaría con esa, porque la he trabajado, pero creería que es posible entrar a... hacer como un método ecléctico; es decir como que no solamente tengamos que trabajar con el Whole Language Approach, sino

	que también metamos un poco de phonics, metamos un poco de Content Based Language o también, ¿cómo se llama? La metodología basada por proyectos. Creo que también es importante. Yo creo que un colegio no puede tener un solo método de enseñanza, yo creo que tiene que tratar de engranar los diferentes métodos que puedan fortalecer las habilidades de todos sus estudiantes.
Pregunta 12	Nosotros trabajamos sobre todo material... Bueno, tratamos de trabajar sobre todo material manipulativo antes de llegar a lectoescritura como tal, entonces utilizamos no sé, fichas bibliográficas en donde colocamos letras u oraciones para que los niños las organicen, trabajamos también, vasos plásticos, lo mismo, para que los niños lo puedan organizar; utilizamos espuma de afeitar, para que los niños también puedan escribir, como se supone que también es memoria visual, entonces para que los niños puedan de pronto llegar a la parte de spelling. Utilizamos cubos de madera, lo mismo, para organizar sonidos, organizar letras, organizar palabras.
Pregunta 13	Se evalúa que adquieran la habilidad de lectura, escritura y lógico-matemática. Eso es lo que se evalúa. Es decir, en la parte matemática que sumen, que resten, que puedan resolver problemas de adición y de resta, que puedan contar en secuencias, que puedan contar de adelante hacia atrás y de atrás hacia adelante. ¿Cómo se evalúa? Pues, a través de los ejercicios de clase. Nosotros realmente hacemos como un trabajo, o sea miramos el proceso durante la marcha como con ejercicios prácticos, en grupo, individuales y la evaluación al final, final, si es tipo papel. O sea lo tienen que hacer solitos, durante un tiempo establecido, con un papel, donde tienen que utilizar el lápiz, donde tienen que leer solitos. La evaluación del papel, se hace seis veces.
Pregunta 14	Nosotros hemos visto que el Pensamiento... bueno, digamos que, si bien no lo he trabajado, no lo he estudiado yo, si han hablado un poco del Pensamiento Visible, las rutinas de pensamiento. Como son todos aquellos procesos que motivan realmente pensamiento en los niños. No es solamente hacer las cosas por hacerlas, sino que involucre diferentes procesos en los niños. Nosotros trabajamos realmente libremente con las rutinas de pensamiento.
Pregunta 15	Nosotros trabajamos – no sé si sea así – nosotros trabajamos sobre las estrategias, cualquier tipo de estrategia, las que encontramos por ahí. O sea, es decir, como con los niños tenemos mucha más oportunidad de trabajar distintas cosas manipulativas y este tipo de actividades; nosotros lo trabajamos siguiendo las Rutinas de Pensamiento. Entonces no sé, se me ocurre: Veo-Pienso-Me Pregunto; es una de las Rutinas de pensamiento que trabajamos. Entonces, les mostramos una imagen, o bueno, les mostramos miles de imágenes de familias o diferentes casas alrededor del mundo. Entonces les preguntamos, bueno y esta casa, cómo la vez, describan cada una de las casas, que piensan de cada una de las casas y se pregunten por qué cada una de las casas tienen características distintas alrededor del planeta; por decirlo así. Y así trabajamos la Unidad de House y la Unidad de Familia. Que reconozcan las diferencias con respecto a una cultura u otra. Eso es un ejemplo. Las Rutinas de pensamiento, nosotros las consideramos como esos pasos que proveen a los niños para que su trabajo o su aprendizaje sea más significativo, que lo lleve a investigar, a cuestionarse, a cuestionar al otro.
Pregunta 16	Pues no, o sea, yo no creo que eso necesite algo como netamente, o sea como algo específico, como un lugar específico. Yo creo que las rutinas de pensamiento se pueden lograr en cualquier espacio, en cualquier momento y a cualquier edad. Es libre en cuanto a lo que uno... a los recursos que uno posea. Realmente viene ya en el profesor como... como... sí, como ponerlas en práctica realmente. Lo que te digo, con los niños chiquitos, realmente a través de muchas imágenes, los niños son muy visuales, entonces eso promueve que los niños piensen más allá. O cosas completamente experimentales, que los niños lo sientan con sus manos, es básicamente eso, yo no diría que debe haber como un prototipo específico a seguir, yo creo que eso depende de cómo se lleva a cabo la estrategia, o cómo el profesor la quiere llevar a cabo.

D9PP1	
Pregunta 1	En términos generales considero que la Educación Inicial, digamos que tiene dos caminos; uno, lo que es la educación informal, que lo concibo como a nivel de guarderías y como de cuidado integral, y dos, el camino ya... Podríamos llamarlo formar en donde se pretende desarrollar una serie de competencias en los niños, con el fin de potenciar algunas habilidades para su educación primaria, y lo que viene.
Pregunta 2	Yo considero que la percepción social que se tiene, es básicamente y con nombre vulgar, los "limpiamocos", siento que nuestra profesión aún no ha cogido como ese estatus que realmente tiene en el campo educativo, debido a la falta de cultura, a la inversión económica y a lo mismo que nosotros hacemos como docentes, que no es darle como el lugar que se debe. Básicamente es eso.
Pregunta 3	Yo creo que hay tres objetivos fundamentales en cuanto a mi percepción de docente, y el primero es concientizar al niño en los campos del cuidado, o el entorno del medio ambiente, formar niños con participación ciudadana, a fin de darles como valga la redundancia a la ciudad, personas que no solamente sean profesionales sino que aporten a un bien común y el tercero que sean personas con valores y que esos valores redunden en lo que va a ser su profesión o su ocupación a futuro.
Pregunta 4	La primera, que no existan unos contenidos específicos para trabajar en educación inicial, la segunda, la concepción que hay del paso de educación inicial a primaria, es como ese choque que exige que ya en primaria haya unos conocimientos previos, pero que en educación inicial no se pueden trabajar debido a unos estándares estipulados y tercero, la falta de tiempo que puedan tener los padres o acudientes para hacer el seguimiento al proceso de formación de los niños.
Pregunta 5	Yo creo que el problema se concibe en que en los lugares en donde forman al docente, no se tiene presente lo que es la realidad. Y también siento que hay cosas contraproducentes en cuanto a los cargos altos por llamarlo así, que estipulan cuáles son los lineamientos y las competencias y lo que pretenden formar en un profesional. Entonces, el Ministerio exige una cosa, la Secretaría exige otra, las universidades tienen otra y la realidad es otra, entonces no hay como una coherencia educativa que forme al docente de forma integral para asumir ese tipo de problemáticas.
Pregunta 6	¿Están bien formados los maestros de Educación Inicial en Colombia? Puede que estén bien, lo que pasa es que no están lo suficiente bien formados, y un docente jamás estará bien formado si no tiene... la universidad no lo es todo, sino que particularmente el docente debe ser un actor activo dentro de la investigación y dentro de las necesidades que se encuentran en su contexto. Es básicamente lo que considero porque jamás será suficiente para lo que exige la sociedad.
Pregunta 7	Considero que el primero es que ahora se concibe la educación desde edades más tempranas, lo que implica que se puedan desarrollar actividades desde los más chiquitos, y eso a futuro redundará en cosas positivas. Lo segundo es que se están tomando cartas en el asunto en algunos jardines de dejar a un lado los estereotipos de cortar foami y florecitas, sino preocupados por, pues por lo que son las necesidades y velar por los intereses y necesidades de los niños. Y tercero, son... quizás algunos lineamientos que ahora se conciben, bueno, que ahora no, los lineamientos pedagógicos que se conciben en la actualidad, que permiten ver el niño de forma integral, y no como por sección, sino el niño es un ser integral, y a pesar de que no tenga algunas habilidades en algunas cosas, las tiene en otras, y eso es algo... pues positivo.
Pregunta 8	Yo considero que los ejes transversales, me parecen fundamentales, aunque no sean un contenido específico, me parece que el trabajo de la participación ciudadana, la educación sexual y la educación para la paz, son ejes que se necesitan y que han sido favorables en la actualidad, ya que pues, anteriormente eso no se tenía presente y aunque falta mucho por trabajar y pues por darle peso a ese contenido, me parece que son relevantes dentro del currículo. Un segundo aspecto que me parece importante, es el aprendizaje significativo a través de la exploración, que ahí tomamos uno de los pilares de los lineamientos y digamos que esa parte permite que en cierto momento los contenidos se vuelvan, no una transmisión de conocimiento, sino que le permite al niño llegar a donde se quiere y realizar diferentes hipótesis y no quedarse como con una sola versión. Y un tercer aspecto que me parece importante es la forma como se evalúa, entonces acá no se tiene un... como una estrategia específica para evaluar, es decir bajo notas, sino que se tienen diferentes aspectos para tener en cuenta el desarrollo del niño, entonces... sí puede que existan las caritas felices y tristes como puede existir la observación y la excusa, el trabajo de la

	participación activa, de la escucha, de implementar otro tipo de metodologías que permitan ver al niño de manera cualitativa.
Pregunta 9	En muchas ocasiones uno como docente se ve cuestionado por diferentes factores, los factores externos, que para este caso son los papás o los acudientes y también otro factor externo son los colegios para donde van a ir los niños, entonces, que no coinciden los contenidos, o que los niños no van con lo que se requiere para presentar un examen y también... digamos que internamente por llamarlo así, como docente me cuestiono de pronto en las metodologías propuestas por la universidad y lo que realmente uno puede aplicar.
Pregunta 10	Las dificultades inicialmente son, pueden ser la falta de atención que reciben de su primera escuela que puede ser en este caso, la casa. Quizá que en muchas ocasiones no se comprende que los niños tienen un desarrollo espontáneo y natural y uno como docente a veces está dispuesto a querer cumplir con los requerimientos de la institución y no tiene presente que los niños aprenden de forma diferente, entonces eso para ellos puede generar estrés y puede generar conflictos, digamos en el momento de aprender. Y quizás que los contenidos no sean pertinentes a su edad, a su contexto y a su realidad, y por ende no hay como una articulación de los mismos.
Pregunta 11	A mí me parece muy llamativo la metodología Reggio Emilia, siento que es una forma de permitirle al niño explorar de forma directa su contexto, y no está estereotipado a un proyecto, sino a la diversidad de proyectos que se pueden establecer sobre cada mente ¿sí? Y esto va acompañado digamos que con las estrategias de las rutinas de pensamiento. Siento que aunque Reggio Emilia es en teoría un poco diferente a lo que quiere desarrollar Proyecto Cero, podría articularse y lograr expandir lo que se pretende y hasta lo que no se pretende, porque en muchas ocasiones el docente quiere desarrollar algo y el niño resulta con otro tipo de ideas, con otro tipo de conocimientos, con otro tipo de investigaciones, y es ahí donde se quiere como equilibrar su proceso de aprendizaje. Es lo que me llama la atención.
Pregunta 12	Siento que llevar a los niños a un mundo mágico pero usando componentes de la realidad es un elemento o una herramienta que me ha funcionado un montón, entonces, trato de usar como historias mágicas, cuentos, momentos inesperados, para tratar los contenidos que quiero trabajar a través de algo divertido, me parece importante que los niños investiguen, entonces es dejarles como ese beneficio de la duda y que ellos sean capaces de investigar en otro contexto fuera del jardín, usando diferentes fuentes ya sea los libros, los cuentos, el internet, sus familias y demás. Y lo que más me gusta es que puedan plasmar lo que han comprendido o lo que entienden, entonces son herramientas o elementos que siento que pueden funcionar que no siempre están fuera del pensamiento divergente que es darles todo, en teoría masticado. Yo considero que, primero, dividir el tiempo, digamos que muy estratégico, digamos que en la mañana, ellos están con sus cinco sentidos activos, entonces en la mañana recorro a estrategias, o manuales, ya sea con plastilina, con rompecabezas o con otro tipo de elementos que ellos puedan tocar como los libros, o hacer juegos mentales. Seguido del día trato de usar guías o cuadernos, pero más que eso es plantearles situaciones hipotéticas o problemáticas que den que el niño pueda pensar y no es pensar buscando una respuesta pronta, sino que le quede esa necesidad de querer más. Me parece importante usar los juegos o los juguetes que ellos tienen... pueden que en su espacio o en su tiempo libre de juego los utilicen como un juguete normal, pero ya en el aula pueden volverse una estrategia fundamental para el desarrollo de las actividades y eso los... digamos que los incentiva o los motiva a querer participar de la actividad. Aun cuando sabemos que hay actividades que son tediosas como el aprendizaje de las matemáticas o cuando estamos en el proceso lectoescritor.
Pregunta 13	Digamos que la evaluación que uno como docente hace, es constante. Y en esa evaluación constante uno aprende a conocer a sus niños en el transcurso del tiempo y desde que uno inicia el año con ellos y va teniendo como una interacción con ellos se va dando cuenta qué habilidades y qué cosas por mejorar se necesita y con base a eso uno o también puede evaluar tanto las prácticas docentes como las cosas que necesita potenciar en sus niños. Entonces yo creo que lo principal, lo que había dicho antes es la observación y la escucha, y quizá el cambio de conductas que hay frente a determinados contenidos, es más eso.
Pregunta 14	Pensamiento Visible se ha convertido como en una herramienta, bueno a mi concepto, se ha convertido como en una herramienta fundamental que permite que el niño cuestione, reflexione, interactúe y dé a conocer verbalmente o de manera escrita, aquello que piensa, y que no se queda como dicen por ahí en el tintero, entonces además de eso permite escuchar otros puntos de vista y realizar, cuestionamientos y posteriormente documentar.

Pregunta 15	<p>Como docente lo he implementado inicialmente bajo las rutinas de pensamiento que son pues, son como la fuente de proyecto cero, lo ideal es que estas rutinas de pensamiento vayan acorde a las actividades propuestas dentro de la planeación, que tengan un sentido y que como docentes sepamos qué pensamiento queremos desarrollar, y a su vez inculcar una cultura, tanto a nivel docente como a nivel de los niños sobre pensamiento visible y que ellos sean conscientes de la necesidad de usar esto por los múltiples beneficios que trae. Por ejemplo, yo lo implemento en las mañanas o la rutina la dejo abierta, puedo iniciar en la mañana, la sigo al medio día y la culmino en la tarde, o a veces la dejo abierta, con el fin de crear en los niños un pensamiento investigativo, crítico, reflexivo y que todo se vaya como compaginando.</p> <p>Las rutinas de pensamiento son estrategias, o son herramientas, que dan lugar al desarrollo de diferentes tipos de pensamiento. Esto concibe la necesidad de abrir las miradas y las percepciones que el niño pueda tener de un conocimiento específico o simplemente de algo que no sabe. Entonces son como las mediadoras, de aquello que se quiere enseñar, de los conocimientos previos, y de lo que realmente, y del resultado que se logra tener en un proceso de metacognición.</p>
Pregunta 16	<p>Yo considero que las condiciones iniciales es prepararse del tema, si un docente no sabe los tipos de pensamiento, la funcionalidad de las rutinas, y realmente la intencionalidad que se quiere... simplemente se vuelve en una actividad más, en un momento quizás diferente a la rutina del día. Pero creo que son las condiciones que requiere un docente: saber del tema, realizar preguntas con base al nivel de dificultad de los niños, y sí estar preparados, porque no se puede llegar así porque sí.</p> <p>Se puede trabajar pensamiento visible con niños de cualquier contexto. Yo considero que sí. Que aquí influyen más las capacidades que tenga el docente que cualquier recurso que pueda estar presentando. Yo realizo mi práctica, junto con la tesis los sábados y es en un contexto que comprende, bueno, no que comprende, que es de bajos recursos, son niños que no tienen ni idea que son las rutinas de pensamiento ni han trabajado nada de eso, y sus docentes de lunes a viernes tampoco lo conocen y aplicarlo con ellos los sábados ha sido, quizás un reto, pero siento que sí uno como docente está en la capacidad de trabajar cualquier tipo de contenido, las rutinas de pensamiento no van a ser un problema, además que es como una herramienta más que nos dan. Trabajé la rutina de pensamiento Antes Pensaba – Ahora Pienso, fue complejo porque los niños no saben qué preguntar, tampoco sabían cómo responder, y ahí entran los cuestionamientos como docente de no entendieron, lo estoy haciendo mal, lo estoy haciendo bien, pero cuando se concibe que no hay una cultura, pues uno mismo debe promoverla y promover una cultura lleva de tiempo, de momentos, de preparación, y es la hora en que los niños, los niños de los sábados, con los que trabajo, ya tienen una postura más crítica en cuanto a que son las rutinas, a pesar de no entender aún la magnitud de estas, pero ya conciben eso dentro de su actividad estos días. Y no he necesitado de materiales específicos ni de audiovisuales ni de nada, pues para hacerles dichas rutinas.</p>

D10PP1	
Pregunta 1	Tradicional. Bueno, la metodología que siguen utilizando los docentes, sigue siendo tradicional porque está todavía transmitiendo pensamiento, creen que los niños son como una esponjita que absorben todo, entonces solamente quieren es transmitir y transmitir y que ellos vayan copiando, más no quieren explorar más allá de sus ideas y de lo que ellos verdaderamente piensan.
Pregunta 2	Digamos que hay mucha gente todavía que dice que la parte de educación infantil, sigue siendo como cuidadoras de niños, lamentablemente todavía no se ha quitado como ese paradigma ante la sociedad.
Pregunta 3	La exploración del medio, la comunicación y la parte personal, la parte personal y social de los niños. La exploración del medio es como posibilitar a los niños que puedan interactuar con su medio, entonces que ellos comienzan a través de todo lo que lo rodea a crear nuevas experiencias, de la naturaleza, de los objetos, que puedan manipular, de salidas pedagógicas, de relaciones personales e interpersonales. Comunicación, digamos que la gente piensa que la comunicación solamente es cuando nosotros hablamos con otra persona, pero hay muchos tipos de comunicación, está la verbal y la no verbal, entonces es como la parte de poder con mi cuerpo poder expresar lo que siento, lo que pienso, cómo me comunico con las demás personas, sobre mi pensamiento y en la parte verbal, es cuando yo comienzo a argumentar mis respuestas, a tener un ideal, creer en él y poder como analizarlo y poder reproducirlo a los demás. En lo personal, creo que es lo más complejo hoy en día, porque es... pues nuestro entorno social tiene una cultura... siempre estamos como, como apoyados en una cultura ¿sí?, entonces siempre nos están imponiendo como las normas, y no nos dejan decidir por nosotros mismos, entonces es como llegar a un equilibrio en lo que yo quiero, cómo lo quiero y cómo lo puedo hacer a nivel personal. Entonces cuando yo me puedo desarrollar mi empatía, mi autoestima, la parte de socialización con los niños, de comportamiento, de identidad.
Pregunta 4	La visión tradicional. El contenido, es una de las principales problemáticas, y es que muchas docentes todavía en la parte de educación, se empeñan en seguir dándole como más prioridad, a que los niños sepan una definición de algo, a que puedan verdaderamente explorarlo y vivenciarlo ¿sí?. Otra problemática que veo, es... digamos que el cuestionamiento, siempre estamos cuestionando a los niños y los estamos como impidiendo, como... los estamos tildando de que son incapaces de hacer muchas cosas y no nos damos cuenta que verdaderamente los niños son capaces de hacer muchas cosas más allá, tienen muchas habilidades. Que cada uno tiene unas habilidades diferentes y que tenemos que buscar las estrategias para que esas habilidades se desarrollen cada vez más. Y otra problemática que veo, mucho, es digamos esa parte de autoridad todavía, donde el niño sigue siendo no tanto como sujeto, sino como objeto, donde tiene que estar todo el tiempo llevándose como unas reglas e imponiendo lo que dice la docente, cómo hacerlo, a qué hora hacerlo y como ella diga, es la verdadera razón.
Pregunta 5	Digamos que, en la universidad, cuando se puede evidenciar mucho que también nos enseñan muchos contenidos ¿sí? Entonces se enfocan mucho como en los modelos pedagógicos, lo que ha ido cambiando, qué contenidos debemos saber, si tenemos que saber algo de ciencias, de sociales de matemáticas, pero no nos enfocan también como en la parte del desarrollo como fortalecer esas habilidades con los niños, cómo podemos explorar más allá de sus pensamientos, cómo... que esas herramientas hacen falta en la universidad para que el docente cuando llegue a enfrentarse con su quehacer, sea más fácil por así decirlo, explorar todo el medio.
Pregunta 6	Es algo difícil, creo que hace falta más formación, pero igual creo, yo me formé y cuando estuve en la universidad, me creí bien formada, lo que pasa es que a medida que va avanzando el mundo, van saliendo nuevas tecnologías, nuevas pedagogías, nuevos modelos, entonces, no es tanto si están bien formadas, sino si están en continua formación ¿sí?. Porque yo puedo salir y muy bien formada pero de aquí a dos años la pedagogía va a cambiar, entonces tengo que seguir es en una continua formación.
Pregunta 7	El proyecto cero, que coloca en este momento la Alcaldía, el Ministerio de Educación. El proyecto que estamos manejando en este momento de pensamiento visible, es un proyecto que permite de pronto ir... nos da como herramientas para poder fortalecer con los niños su pensamiento, mirar qué ideas tienen, poderlo explorar. Hay oportunidad, digamos que, hay mucha gente joven que se está formando, y hay oportunidades de formación, digamos que ahorita también la parte de educación está dejando... hay muchas becas para uno poder seguirse formando ¿sí?, o hay organizaciones que llegan digamos ONGs que sin ánimo de lucro, llegan a formar muchas personas docentes para el quehacer.

	Y otro positivo, como el control y vigilancia que están teniendo en este momento, digamos Secretaría de Integración y de Educación, creo que hace muchos años no se tenía como en cuenta, aunque le hace falta un poco, pero no se tenía en cuenta como esa asesoría de ir a visitar jardines ni nada, en cambio ahora se están como frecuentando más como los centros educativos, para que puedan manera los establecimientos como más adecuados para los niños.
Pregunta 8	Digamos que la educación infantil, se ven son las habilidades de cada niño para poder desarrollarlas, es un aspecto muy importante. Lo otro que se ve, es que se pueden hacer a través de los pilares del juego, la literatura, la exploración del medio, entonces permite que el niño sea más niño y se pueda desenvolver. Y otro que también permite, es que no ve solamente los currículos y esas habilidades no se ven solamente como por materias, sino que se ve verdaderamente por... como por capacidades, por todo lo que necesita la persona a nivel integral, entonces no se ve matemáticas, español, ciencias, sino que se ve la parte cognitiva, se ve la parte social, se ve la parte comunicativa, entonces no es como tan rígida, sino que puede ser flexible.
Pregunta 9	No, creo que no tanto dificultad, creo que a veces es más como... como falta de verdaderamente profundizar en el currículo. A veces nosotros como ya tenemos una tradición, hemos tenido una educación tradicional, como que nos seguimos dejando llevar por lo mismo y no analizamos bien en lo que son los currículos, no miramos más allá en qué nos pueden ayudar, para poder implementar, y creo que a veces no depende tampoco de nosotros sino a veces también de la institución, porque hay instituciones que pueden ser más flexibles, como hay instituciones que pueden ser más rígidas en ese sentido.
Pregunta 10	No, lo que pasa es que... no, yo no le encuentro así como dificultad, lo que creo es que nosotros mismos nos imposibilitamos para poder hacer las cosas, o sea... y entonces... lo que te decía, seguimos con el paradigma de “yo dicto ciencias naturales y lo hago así, así y así” y no nos damos cuenta que lo podemos enfocar desde muchos ángulos más para poderlo efectuar con los niños.
Pregunta 11	Creo que el aprendizaje significativo, es un modelo pedagógico que permite centrar a los niños y poderles dar como la libertad de explorar, de comunicarse, de manipular, entonces para mí el aprendizaje significativo es un modelo pedagógico.
Pregunta 12	A mí me gusta mucho la exploración del medio, entonces yo utilizo cada cosa que puedo ver o que los niños me puedan intrigar, por así decirlo, entonces, las flores, los animales, el pasto, las piedras, la arena, me gusta mucho trabajar con material que se pueda reciclar y que se pueda reutilizar, entonces lo que tenga que ver con envases, tapas, plástico, ese es mi material como tal.
Pregunta 13	Pues evalúa como, el niño como ser integral, cada cuánto lo hago, lo hago todo el tiempo, cada vez que yo estoy observando, cuando están jugando, no tiene que ser solamente la evaluación a nivel de materias por así decirlo, sino en el momento del juego libre, en el momento de la comida, en el momento en el que están interactuando con los compañeros, cómo lo documento, entonces eso lo documento a través de fotos, en el diario, digamos que nosotros tenemos una agenda, en la que estamos anotando como qué habilidades tiene cada niño, qué puede experimentar cada niño, qué sentimientos, qué emociones le produce, y también cuando hacemos rutinas de pensamiento, puedo evaluar, digamos que es lo que están pensando, qué ideas tiene cada niño.
Pregunta 14	Bueno, para mí Pensamiento Visible, es aquella herramienta, estructura o hábito que yo utilizo para que los niños... utilizo con los niños para ver qué ideas tienen en su cabecita, por decirlo, para ver qué conocimiento tienen previo, qué ha cambiado en su pensamiento, que nuevos conocimientos tienen. Sé que Perkins, estuvo haciendo un estudio sobre pensamiento visible, donde escuchó a un alumno, a una persona hablando por celular pero solamente escuchaba como lo que él decía, pero no sabía qué estaban diciendo como al otro lado. Entonces comienza como hacer esa parte de estudio a ver que uno a veces se queda con solamente lo que escucha, pero no sabemos exactamente, qué puede ir más allá, qué puede estar sintiendo la persona más allá, qué puede estar pasando en su cabeza, qué puede estar sintiendo, entonces por eso empieza como toda la parte del estudio de pensamiento visible.
Pregunta 15	Digamos que yo lo puedo utilizar cómo decía, de tres maneras, como herramienta, como una estructura o como un moldeamiento de comportamiento de los niños, entonces todo eso depende para lo que lo quiero utilizar, qué es lo que quiero verdaderamente hacer con los niños, qué quiero comentar, qué quiero saber sobre eso, entonces así mismo tengo que colocar.
Pregunta 16	Mente abierta. Pues mente abierta, porque igual creo que... digamos que igual podemos tener todos los libros y todo y podemos leer y estar... pero si no queremos cambiar nuestra forma de pensar, pues, nunca vamos a poder ser productivos lo que queremos verdaderamente con ellos, en el caso de pensamiento visible.

D11PP1	
Pregunta 1	Bueno, de acuerdo a la experiencia que he tenido en el jardín, que de hecho ha sido como mi primer trabajo, eee... allá se divide por edades, entonces ellos clasifican los grupos de acuerdo a la edad del niño, entonces es cronológico y trabajan a través de dimensiones, como es educación inicial va hasta los cinco años en mi jardín, entonces trabajan... si, lo caracterizan por las dimensiones del desarrollo.
Pregunta 2	Bueno pues de acuerdo a lo que uno escucha cuando dice como “Estudio Licenciatura en Pedagogía Infantil” es como: “vas a limpiar los mocos de los niños”, es como... la jardinera es como la que sí, es como la que cuida los niños, entonces no hay como un trasfondo del trabajo que se hace dentro el aula, que va más allá de simplemente cambiar pañales y limpiar mocos.
Pregunta 3	Bueno, algo que sí me parece muy importante es reconocer que es más allá de los contenidos, es como lo que he aprendido durante lo que llevo de experiencia, es... entonces más allá de lo contenidos es el objetivo como de que los niños aprendan pero sepan cómo utilizar esos conocimientos, pues fortalecer las dimensiones y teniendo en cuenta pues que es una etapa que es para... o sea lo que se siembra en esta etapa es lo que se va a construir durante toda la vida, si, las bases para toda la vida.
Pregunta 4	Algo que me parece muy importante es que ahorita todavía se tiene como referencia la educación de hace muchos años, entonces las escuelas están diseñadas para una educación de hace décadas, que ya los niños, pues no están... si, o sea estamos descontextualizados, es algo que me parece que es muy importante y si, que los profesores, pienso yo que están como... como todavía en una zona de confort entonces “lo que me sirvió el año pasado, pues me sirve todavía” y otra sería las familias, no hay como mucha participación o bueno los profesores tratan también de tenerlas un poco lejos para que no se dañe el proceso de alguna manera entre comillas.
Pregunta 5	Pues es que en la universidad tampoco le dan a uno énfasis de que trabaje de la mano con la familia, es más como los contenidos que le van a servir a uno, como las teorías y este cuento, pero no... si, no hay algo como más práctico, pensaría yo. Pues uno se queda es como en lo que realmente le enseñan en la universidad, si, se queda uno en esa formación, entonces ya se quedó en esa zona de confort, entonces no avanza.
Pregunta 6	No, yo siento que hay muchos baches, eee... porque el aula uno se encuentra con un mundo diferente en cada uno de los niños, entonces yo veo que de pronto en la universidad como que le dan a uno pinceladas de lo que posiblemente se va a encontrar en el salón, entonces si a uno le dan por ejemplo en la parte de inclusión que ahorita se está viendo mucho eso, no hay como algo más a fondo que lo forme a uno en ese sentido, porque a mí en la universidad si me dieron como una clase de trastornos del aprendizaje, pero fue como cuatro semanas de lo que uno puede mirar sobre eso y ya, pero pues el estudiante tampoco es muy proactivo para seguir investigando a fondo.
Pregunta 7	Bueno, yo creo que hay muchas políticas que defienden muchas cosas en cuanto a la formación de los niños y bueno un punto importante es que los colegios tienen la autonomía para hacer si PEI (Proyecto Educativo Institucional) y toda la parte de su modelo, entonces eso me parece que es importante.
Pregunta 8	Bueno, pues de pronto uno quiere como abarcar los contenidos de una manera diferente pero el colegio le exige que tiene que ser de x o y forma, entonces dentro del currículo lo que se plantea entonces es que el niño a tal fecha tiene que salir con las vocales aprendidas y las vocales se tienen que enseñar de tal manera, entonces tal vez eso tronca un poquito el camino del docente de cómo quiere formarlos y qué actividades quiere plantear con los niños.
Pregunta 9	Es de acuerdo a los profesores, porque puede que... he visto muchos casos que los niños trabajan durante un año de una manera digamos más condescendiente, más flexible, el siguiente año están con un profesor que de pronto es más o sea es más rígido o que no hace las actividades a las que ellos estaban acostumbrados, entonces eso se torna como que ellos le cojan como pereza, pues yo creo que es más como de metodología del docente que hay como dificultades.
Pregunta 10	Pues es que yo veo que en ellos la parte de la experiencia y la manipulación es muy importante, entonces sería como ... y más si se puede contar con todos los recursos, entonces sería más vivencial.
Pregunta 11	
Pregunta 12	Pues ya de acuerdo a las actividades que uno plantee, entonces sí es exploración eee o sea más allá del papel y el lápiz. Por ejemplo, pues si yo voy a hacer un experimento con el niño, no sé

	el ciclo del agua, pues tener... no sé ¿Para muchas actividades... qué recursos? De hecho, tendría como loza, juguetes, juegos de roles, por ejemplo, esas cositas de los médicos.
Pregunta 13	Pues más que el resultado, ya eso me quedo como marcado, no es como el resultado final, si no todo el proceso, para así ir mirando pues qué falencias se encuentran en el camino antes de llegar a un resultado. ¿Cómo lo hace? Con la observación ¿Cuándo evalúa? Durante el proceso... porque en mi jardín si se hacen las evaluaciones antes de que los niños se vayan a los colegios grandes y les aplican una evaluación que es como recopilando todo lo que se ha visto, entonces sí corta, si recorta, si moldea, si se sabe las vocales, pero entonces eso ya se ha evaluado durante todo el proceso, es como el requisito.
Pregunta 14	El Pensamiento visible, bueno pues con todo lo que yo he trabajado en el jardín... no sé si sería una aseveración decir... pero el Pensamiento Visible es como una forma de hacer que el niño utilice toda la información que recopila y la pueda sí, hacer visible. No dije nada... Es que cuando uno hace las rutinas de pensamiento con ellos, que es la estrategia para hacer ese pensamiento visible, es cuando se da cuenta realmente lo que... los alcances que ellos tienen, entonces más allá de que el niño coloree una guía, cuando uno hace una rutina de pensamiento es cuando uno se da cuenta de la forma en que ellos moldean su pensamiento. Es muy complicado definirlo.
Pregunta 15	En el jardín se hacen las rutinas de pensamiento, entonces... ¿Qué son las rutinas de pensamiento? Las rutinas de pensamiento son unas estrategias, son unas actividades que están clasificadas por edades entonces de acuerdo a la edad se aplican y es como una actividad que hace la profesora para... ella pone como un problema, entonces cada niño da su punto de vista de ese problema, entonces se hacen unas preguntas generadoras, entonces por qué piensas eso, qué te hace decir, dónde lo has visto, entonces ellos comparan, describen y ahí hacen su pensamiento visible.
Pregunta 16	Pues principalmente que tengan o sea que estén dispuestos a asumir esos riesgos... esos riesgos no, esos retos, porque a veces los niños salen con unas cosas que el profesor tiene que estar como atento a cómo manejarlo, entonces... porque muchas veces los otros niños usan eso como para reírse si, entonces tener el manejo del grupo y estar dispuesto a cambios, además que uno no sabe cómo a va salir una rutina de pensamiento, puede que el docente tenga la expectativa de que va a hacer una rutina de pensamiento y le van salir una cantidad de cosas y hay veces que los niños no quieren decir nada, ni quieren hacerlas o a veces no se tiene una expectativa tan alta y al final sale uno como wow no! ¿Cómo dicen todo eso? ¿De dónde sacan todo eso?

D12PP1	
Pregunta 1	Bueno la Educación Inicial en Colombia yo la veo muy joven, en todo caso empieza como desde el año más o menos 2000 más o menos, inclusive la educación la veo todavía en un proceso muy joven, pero la educación inicial es muy joven aquí en Colombia y me parece que está en un proceso muy interesante porque se están viendo muchas cosas que puede darle un impulso mayor y con respecto a valorar al niño en su contexto como es el niño, no solamente verlo como un adulto, de pronto como un estudiante en donde hay que llenarlo de conocimiento, sino que ya se está viendo el valor que hay que darle al niño en su desarrollo, entonces así lo veo. Aquí en Colombia pues trabajamos las partes de las dimensiones, la socio afectiva, la cognitiva, la artística, toda la dimensión corporal, la expresiva, entonces eso me parece que es ver al niño desde sí mismo, teniendo en cuenta también el juego, los intereses de ellos, toda esa exploración del medio, la literatura, me parece que le aporta al niño en todas sus dimensiones.
Pregunta 2	Bueno, yo pienso que ya se está teniendo en cuenta los derechos del niño y en niveles de estratos altos, pues es muy reiterativo que debe haber calidad de educación y culturalmente se les aporta a los niños desde su mismo entorno; aunque no he tenido experiencia en otros estratos, el hecho uno de recorrer Colombia de pronto en paseos, tener uno fincas por fuera, se da uno cuenta que la educación en otros estratos es muy diferente, ahí si se da uno cuenta muchas veces ni siquiera se educa a niños chiquitos, muchas veces son maestras más las madres y si se ve que se vulneran de pronto los derechos de los niños y la información de pronto no llega por lo retirados que son las casas, los ranchitos, entonces si ve uno que hay veces toda esta política de infancia de pronto no es tan real en muchas de estas partes.
Pregunta 3	
Pregunta 4	Bueno, de pronto uno que veo era el que estaba diciendo, de pronto la lejanía de las casas con respecto a las comunidades digamos, como lo rural. De pronto en otras cosas es que así haya lineamientos y haya cosas muy lindas planteadas y cosas que se han investigado, al ver uno eso reflejado en la educación privada, se sigue viendo una educación tradicional, sí, hay veces se trata de tener en cuenta los intereses de los niños, pero se vuelve y se cae en lo tradicional, ese es otro de los aspectos que vería yo, que hay veces es problemático, no siempre, pero en muchas cosas si se sigue... ¿Por qué? Porque tal vez los maestros fuimos educados en lo tradicional, entonces salir de lo tradicional implica un mayor conocimiento y casi que retarse uno y muchas veces no se hace, de pronto otra cosa de la educación inicial, pues sí, es el número de niños, no más ve uno en lo privado y muchas veces tiene uno cursos de 3 a 4 años de 20 niños, pues ya en lo que es del distrito ve uno 40 niños y eso me parece que es muy complicado, no es que tache del todo la educación tradicional porque de una u otra manera tiene cosas positivas pero termina uno cayendo un poco en ese premiar, en ese castigar para mantener una disciplina y ese me parece que es uno de los aspectos que falla en la educación inicial.
Pregunta 5	Bueno que quiera uno o no, en las universidades sigue uno viendo que hay educación tradicional, que se sigue dando la educación tradicional, entonces así le estén a uno nombrando muchas cosas nuevas, ve uno reflejado en los maestros de las universidades la educación tradicional; entonces dice uno bueno, entonces ¿Dónde está? ¿Dónde está ese cambiar? Si muchas veces lo ve uno en los mismos maestros que están educando.
Pregunta 6	De pronto si veo que definitivamente el maestro tiene que estarse renovando y es algo que hay que trabajar en las universidades, hay que estimular mucho ese que se esté mirando cosas nuevas, no solamente que se quede con lo que la universidad le está dando, sino que innove, mire y eso tal vez es uno de los aspectos que veo que falla.
Pregunta 7	Pues lo más positivo es que se tenga en cuenta la niñez, para mí eso es lo más positivo, que ya no se vea al niño como es que tiene que trabajar, o ya no se vea al niño como el adulto mayos, si un adulto – niño, no, sino que se vea que en realidad ellos tienen su juego, su mundo y que se vea ese mundo en ellos, eso me parece muy positivo; otra de las cosas positivas es que se abra ese entorno para ellos, los mismos salones ya están diseñados para que sean atractivos para ellos, entonces eso me parece que es clave en la educación inicial y pues tener en cuenta los derechos del niño.
Pregunta 8	A ver... uno de esos aspectos es el que hayan creado los lineamientos de la educación inicial aquí en Colombia, porque está enfocado en ese desarrollo y en esas edades, me parece que ese es un aspecto muy importante porque en esos lineamientos, como decíamos antes, se están teniendo en cuenta las dimensiones, los pilares, entonces eso me parece que es muy relevante, porque cuando uno llega de maestro y encuentra esos lineamientos ve como los puede desarrollar sin necesidad de mirar ... de pronto meterles conocimientos que no son de la edad de ellos o

	<p>muchas veces meterlos en otras cosas, que no es de ellos, no es de su mundo. Entonces me parece que eso es positivo. Bueno otro de los aspectos que caracterizan los currículos, es como esa... de pronto los tiempos para las cosas, ese es un aspecto que hay veces puede ser negativo para un maestro porque sabe uno que tienen que llegar hasta ciertas cosas o ciertos conocimientos y pues uno tiene muchos niños, todos diferentes, entonces siente hay veces que el currículo es un poco eee lo cierra a uno un poquito.</p>
Pregunta 9	<p>De pronto hay veces el... la institucionalidad digamos, porque muchas veces las instituciones tienen su visión de algo, entonces cuando uno llega con cosas diferentes y no... no fácilmente... pueden adaptarse fácilmente a la institución, pero las direcciones muchas veces no dejan que eso sea así, entonces no, en esta institución las cosas se dan así, entonces hay veces esas visiones de las instituciones, pues limitan un poco que el maestro llegue con nuevas estrategias y muchas veces las mismas instituciones no tienen la culpa, también uno de maestro, de pronto no es tan... como tan vehemente y tan lanzado a mostrar estrategias nuevas y eso hay veces deja que se cierren como esos campos que uno quisiera que fueran abiertos.</p>
Pregunta 10	
Pregunta 11	<p>Pues... definitivamente por lo que estoy ahorita mirando y porque la he hecho a mí me parece que el Pensamiento visible es una muy buena estrategia, una muy buena herramienta, pero la combinaría, no solamente dejaría el Pensamiento Visible, la combinaría con muchas cosas... he visto muy por encima, me gustaría profundizar en esto, lo de Reggio Emilia por ejemplo, a mí eso me parece que es muy interesante porque combinan también la parte artística, entonces, yo si quisiera como coger todo lo que uno aprende y poder coger de todo porque uno a veces piensa inclusive lo tradicional a veces lo sataniza uno un poco y casi que poder coger de todo un poco y poder hacer una buena institución o una metodología que pudiera tener de todo, pero el pensamiento visible definitivamente pienso que puede dar mucho, combinado inclusive también con yoga, con cantidades de cosas donde el niño tenga conciencia de lo que está aprendiendo y de lo importante que él va a ser para una sociedad.</p>
Pregunta 12	
Pregunta 13	
Pregunta 14	<p>Es como una corriente que viene de Harvard, en donde unas personas se cuestionaron mucho las cosas de educación y de pronto a través del arte quisieron mostrar al principio cómo se podía llegar a los niños para que ellos hicieran visible su pensamiento, entonces son herramientas en donde nos muestran estrategias a través de la pregunta, del cuestionamiento del niño, del cuestionamiento del maestro, logre el niño evidenciar su pensamiento, pero también formarse un pensamiento crítico.</p>
Pregunta 15	<p>De muchas maneras, desde el mismo momento en que uno pueda estar con ellos, lo importante tal vez es estarlo documentando, una de las cosas del pensamiento visible es estarlo documentando, ya sea a partir de grabaciones, a partir de escritos, entonces uno ve como cualquier cosa que uno pueda en contacto con ellos, puede uno recurrir a estrategias de pensamiento visible, entonces digamos podemos dar un ejemplo, en un proyecto donde estemos trabajando en el colegio, se puede lograr un mapa de ideas, entonces el mapa de ideas de ellos, en donde ellos muestren como se puede desarrollar y son niños muy pequeños que uno pensaría que como van a tener ellos y sin embargo lanzan ideas desde su cotidianidad, entonces para uno de maestro todo ese interés de ellos ya lo ve, lo evidencia, entonces puede uno formar y realizar un proyecto muy enriquecedor. Entonces yo pienso que cualquier momento se puede hacer el pensamiento visible.</p>
Pregunta 16	<p>Bueno, eso si en realidad... estar dispuesto, estar dispuesto a abrirse a todas las respuestas, a aprender el arte de preguntar, complicado, no es fácil, pero es aprenderlo y se aprende a medida que se va haciendo, entonces yo creo que esa es una de las cosas más importantes, que el maestro quiera aprender eso, hay cursos que se dictan de pensamiento visible en la Florida, el ideal sería tomarlo, pero si por a,b o c no se puede hay muchos documentos y hay un documento por ejemplo de pensamiento visible de Ron Ritchard que lo enriquece a uno mucho como maestro, todas esas estrategias, entonces yo pienso que si, una de las cosas importantes es que el maestro esté dispuesto a hacerlo y yo creo que se puede dar en cualquier contexto, mientras haya niños se puede lograr, se pueden lograr muchas cosas y los mismo niños se acostumbran a todas esas rutinas de pensamiento.</p> <p>¿Bueno, pero cómo tendría que ser ahí en currículo, cómo tendría que ser la institución, de pronto el número de niños...?</p>

	<p>Yo pienso que primero que todo de pronto no es tanto el número de niños, pero si habría que ver el número de grupos, si digamos uno tiene un grupo de 40 niños, ojala pudiera uno tener por lo menos dos maestros para esos 40 niños, si, en donde se pudiera dividir ese grupo en dos y poder lograr trabajarlo en... yo lo he visto en la Florida, son grupos diferentes, si, se trabajan grupos pequeños pero hay diferentes, los maestros trabajan desde los intereses de los niños, entonces se trabajan varias cosas en una sola clase, entonces un currículo, puede ser un currículo como nos muestran en Colombia, con lineamientos, con las dimensiones, pero que sean amplios los espacios, o sea los tiempos que se pueden trabajar no tenga que ser de una hora, media hora, veinte minutos, sino que se puedan trabajar desde diferentes... inclusive en una semana, en varios días, una pregunta. Entonces yo pensaría que, si hubiera un currículo amplio, flexible y se trabajara desde el aula y desde diferentes partes, no solamente tener aula como contexto sino también los recreos y actividades lúdicas y desde ahí llegar.</p>
--	--

