

Documentación de la práctica: una experiencia con docentes de Educación Inicial

Documentation of the practice: an experience with teachers of Initial Education

Margarita Villegas¹ ORCID: 0000-0002-4965-2291

Fredy Enrique González² ORCID: 0000-0002-8079-3826

Mercedes Hernández Caamaño³ ORCID: 0000-0002-2795-8169

Recibido: 12/10/18 • Aprobado: 22/12/18

Resumen

Este artículo surgió ante la poca disponibilidad de información sistemática sobre las prácticas pedagógicas que ocurren al interior del nivel inicial. Por ende, se reporta una investigación de carácter descriptivo-documental que tuvo como asunto de interés indagatorio las prácticas de aula, llevadas a cabo con infantes de cinco años de edad, ejecutadas por cuatro equipos de docentes participantes en una Especialidad en Educación Inicial, en República Dominicana. El corpus del estudio estuvo constituido por cuatro “cuadernillos”, donde dichos docentes expusieron los pormenores de sus prácticas, los cuales, fueron sometidos a un análisis cualitativo de contenido. Esto permitió identificar algunos de sus saberes pedagógicos desarrollados, además, inferir que la documentación de la práctica contribuye con la revalorización de la cotidianidad del ejercicio docente, puesto que al documentarla y, por ende, hacerla explícita, la práctica se convierte en un texto susceptible de ser analizado, reflexionado y cuestionado, lo cual sirve de base para reestructurarla, por tanto, ejecutarla de una mejor manera durante acciones docentes futuras.

Palabras clave: saberes pedagógicos; ejercicio docente; práctica reflexiva.¹

Abstract

This article arose due to the scarcity of systematic information on the pedagogical practices that occur within the initial level. Therefore, a descriptive-documentary investigation was reported that had as a matter of investigative interest the classroom practices, carried out with infants of five years of age, executed by four teams of teachers participating in a Specialty in Initial Education in the Republic. Dominican. The corpus of the study consisted of four “cuadernillos”, where said teachers explained the details of their practices, which were subjected to a qualitative content analysis. This allowed identifying some of their developed pedagogical knowledge; and, in addition, to infer that the documentation of the practice contributes with the revaluation of the daily routine of the teaching exercise; since, by documenting it and, therefore, making it explicit, the practice becomes a text capable of being analyzed, reflected and questioned, which serves as a basis for restructuring it and, therefore, executing it in a better way during future teaching actions.

Keywords: pedagogical knowledge; teaching practice; reflective practice.^{2,3}

1. Profesora UPEL Venezuela e Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC ; margaritavillega@hotmail.com

2. Profesor Visitante UFRN, Brasil. Grupo: Estudos da Complexidade, GRECOM, fredygonzalez@hotmail.com

3. Consultora Educativa, mechyhernandezc@gmail.com

Introducción

Recientes indagaciones acerca de la formación de docentes destacan la efectividad de ejecutar un proceso de *Reflexión sobre la práctica en contexto* (Muñoz Olivero, Villagra Bravo & Sepúlveda Silva, 2016) como una de las acciones más idóneas para fortalecer la labor formativa del docente.

Asumiendo como premisa el planteamiento anterior, resulta necesario reconocer que en la República Dominicana se han puesto en práctica procesos de formación de los docentes en servicio, orientados por los criterios establecidos en el “Marco de Formación Continua”, implementado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (MINERD-INAFOCAM, 2013), como “una perspectiva articuladora para una escuela de calidad”. No obstante, reportes como el de EDUCA (2015) y los resultados de visitas al aula, realizadas en varias escuelas en distintas zonas del país, como parte del compromiso del acompañamiento post-formación en contexto; indican que las mejoras en el desempeño de los docente aún no alcanzan los niveles deseados, y en algunos casos, los docentes se mantienen apegados al enfoque tradicional de enseñanza, caracterizado por la reproducción de información descontextualizada; llamando la atención que, en el caso de Educación Inicial, algunas maestras continúan asignando como tarea para los niños, la realización de las denominadas “planas” dentro de las aulas y el trabajo con plantillas. Evaluar por qué persiste esta situación y, más aún, superarla, es un desafío para los responsables de la gestión de las políticas educativas públicas en el país.

Al examinar la cultura evaluativa actual de la gestión educativa, es posible apreciar el predominio de formas y procedimientos de evaluación centrados en el registro, almacenamiento y difusión de información sobre rendimiento académico, planes docentes, actividades de aula y proyectos de gestión escolar y de aula (Suárez, Ochoa y Dávila, 2003). Pocos se orientan al registro de la práctica cotidiana como soporte de la reflexión en los grupos pedagógicos y como insumo importante para la mejora del quehacer docente con apoyo en narrativas del profesional en servicio (Contreras Domingo, 2016).

Frecuentemente, estos esfuerzos de mejoramiento del desempeño del docente, se apoyan en percepciones e interpretaciones fragmentadas, o con una escasa rigurosidad, a pesar del valor que le es atribuido a los procesos de sistematización de la actividad que tiene lugar dentro de las aulas de clase, que es, en definitiva, el escenario donde se concreta y se hace realidad todo esfuerzo de reforma educativa (González Velasco, 2006).

En sintonía con lo anterior, y reconociendo el valor de la actividad que cotidianamente desarrollan los docentes en sus respectivas aulas de clase; se llevó a cabo la investigación documental aquí reportada, mediante la cual se procuró develar el saber pedagógico de las integrantes de un grupo de docentes dominicanas, participantes de un Programa de Especialidad en Educación Inicial, ejecutado en una institución de educación superior de Santo Domingo (República Dominicana). El insumo fundamental de la investigación fue la información reportada en los cuadernillos por las docentes, sobre algunas de sus prácticas de enseñanza, destacando con ello el valor que tiene el registro, la documentación, la comunicación y la reflexión en relación a las actividades pedagógicas que los docentes realizan en su cotidianidad laboral, para el mejoramiento de sus respectivas actuaciones en el aula. Autores como Barraza-Barraza, Romero-Morales & Barraza-Soto (2016, p. 515), reconocen

...la importancia de la práctica educativa en la transformación y profesionalización del docente, lo que implica el crecimiento personal, pero también profesional y la transformación del otro que se encuentra en formación, visto como el estudiante. Más aún, la práctica educativa, como un elemento esencial que responde y cuestiona los aspectos conceptuales y teóricos en vías de generar conocimiento científico, de gran relevancia para la transformación institucional y del sistema educativo que busca la calidad en la mejora continuas y que encuentra en la práctica educativa reflexiva y sistemática el camino fértil para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El estudio aquí reportado tiene carácter documental, y se fundamenta en el análisis del contenido de los “cuadernillos” contruidos por las docentes participantes, como parte de su compromiso en la realización del *Seminario de Cierre de la Especialidad en Educación Inicial* que ellas cursaron.

A continuación, se señalan las interrogantes principales del estudio: ¿Cuáles fueron las estrategias didácticas puestas en juego durante la actividad ejecutada? Tomando en cuenta la edad y el nivel de desarrollo de los niños, así como el contexto del centro educativo y el currículo, ¿Cuál es la idoneidad de las actividades realizadas? ¿Cómo fueron distribuidas las actividades durante el tiempo de la clase? ¿Cómo fueron las interacciones docentes promovidas en la actividad didáctica de educación inicial (docente-niño, niño-material y niño-niño)? ¿Cuál fue el uso dado al lenguaje en el proceso de construcción de la interacción desarrollada?

Objetivos del estudio

1. Describir algunos de los saberes pedagógicos que expresan las docentes del Nivel Inicial en la documentación de sus prácticas de aula con niños y niñas del nivel.
2. Destacar el valor que tiene la documentación de la práctica como insumo fundamental para la mejora del desempeño del docente.

Referencias conceptuales

Como soporte teórico, se tuvieron como referencia trabajos sobre: (a) la documentación y reflexión sobre la práctica; (b) las estrategias de enseñanza aprendizaje del nivel abordado; y, (c) la importancia del lenguaje en la primera infancia. Cada uno de estos, desarrollados a continuación.

Documentación y reflexión sobre la práctica docente en contexto.

El currículo y el quehacer docente en la República Dominicana (MINERD, 2016), suscriben los postu-

lados del constructivismo (Ortiz Granja, 2015) y de los enfoques histórico cultural y socio-crítico (Rodríguez Arocho, 2010; Villegas, 2014), de acuerdo con los cuales el aprendizaje constituye un proceso individual, pero que está mediado socialmente. En esta mediación el/la docente desempeña un rol fundamental, por ello resulta vital la reflexión que este realice acerca de las acciones que pone en práctica durante su labor en el aula de clases.

La práctica docente, concebida como “*un sistema complejo de relaciones donde están implicados diferentes momentos, actores y contextos que no puede ser analizada linealmente y cuyo lugar privilegiado es el salón de clases*” (Barraza-Barraza, Romero-Morales & Barraza-Soto, 2016, p. 8); se caracteriza por el conjunto de situaciones que configuran el quehacer del/de la docente y de los/las alumnos/as, en función de los objetivos curriculares orientados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), en el cual se desarrollan interacciones que el/la docente propicia, antes, durante y posteriormente en la actividad desarrollada, para garantizar que los/las estudiantes aprendan (Coll y Solé, 2002).

Tales interacciones (docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-recursos) son los rasgos que distinguen y caracterizan la dinámica de una práctica escolar en contexto, la cual debe situarse y articularse con la cultura propia del entorno en donde está inmersa dicha práctica. Por ende, debido a su importancia, requiere ser documentada; es decir, registrada descriptivamente para que, posteriormente, pueda ser analizada con el fin de alcanzar “cierto nivel de intersubjetividad (construcción-reconstrucción) de los saberes culturales que la escuela pretende socializar” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p. 11).

Así que, “La documentación... de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen...” (Suárez, 2007, p. 1). Este proceso de documentar demanda tomar en cuenta los registros y la escritura que los docentes realizan, a través de diversos medios y formatos (fotos, audios, videos, diarios, fichas, etc.) sobre sus

experiencias pedagógicas en las escuelas, debido a la valiosa información que de allí se puede extraer.

Es decir, documentar la práctica y socializar los resultados de la misma nos permite acceder a los supuestos sobre los cuales los/las docentes sustentan sus acciones de enseñanza, y a los saberes que ponen en práctica durante la ejecución de su labor formativa (Suárez, Ochoa & Dávila, 2003; Suárez, 2015), cualidades reunidas en los “cuadernillos”, objeto de interés de este trabajo.

Por ello, es vital realizar un registro oportuno y sustentado en evidencias, a fin de evitar el riesgo de que el análisis de la práctica se apoye solamente en la memoria personal, dejando al azar y a la arbitrariedad, la toma de decisiones sobre el proceso didáctico. Este registro idóneo de lo que acontece en el aula facilita la reflexión acerca de la calidad de la experiencia y el reconocimiento de las situaciones y fenómenos que han marcado el desarrollo de los procesos pedagógicos, ocurridos en la misma.

La reflexión ha sido definida por Schön (1983) como “una continua interacción entre el pensamiento y la acción” (p. 281); y describió al profesional “práctico reflexivo” como aquel que “reflexiona sobre las comprensiones implícitas en su propia acción, que las hace explícitas, las critica, reestructura y aplica en la acción futura” (p. 50), introduciendo cambios fundamentados en la planificación de la ulterior actividad, teniendo en cuenta para ello, las necesidades de los estudiantes y las competencias previstas en el currículo.

Las estrategias de enseñanza en la educación inicial de la República Dominicana

A fin de poder contar con un soporte para analizar contextualmente la información en los cuadernillos y las actividades pedagógicas desarrolladas allí reportadas, se consideró necesario tener como marco las estrategias que se promueven de las políticas educativas del país, al cual pertenecen los documentos de las docentes estudiadas. Así se encontró que para el MINERD (2016), las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se constituyen en:

...la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la

construcción de conocimientos en el ámbito escolar...Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente (p. 51).

Dichas estrategias deben tomar en cuenta y considerar la interacción con el entorno y la comunidad local y global, aprovechando los recursos que ésta le brinda para impactar positivamente en ella (Cañizales, 2004). Las actividades que se deriven deben ser “intelectualmente exigentes” (González, 1998); es decir, deben estimular procesos de pensamiento de nivel superior (Hidalgo & González, 2009), plantear la necesidad de pensar en voz alta para tomar decisiones, hablar para organizar las acciones, hacer suposiciones, dar razones o formular ideas. Todas las actividades desarrolladas en el aula deben propiciar el adecuado uso del lenguaje, tanto oral como escrito, garantizándose el intercambio verbal entre todos los agentes participantes; ello hace posible que se favorezca el desarrollo de la competencia verbal individual, y el aumento del conocimiento sobre el asunto abordado con las aportaciones de todos (Montserrat Bigas, 2008, p. 36).

Entre las estrategias que sugiere el MINERD (2016, pp. 54-56) están las siguientes:

- *Recuperación de experiencias previas* que valoricen los saberes cotidianos del entorno del estudiante, que promuevan su aprendizaje y su articulación con los conocimientos científicos.
- *Inserción del alumnado en el entorno* a través de actividades como las visitas o excursiones, con las cuales se pretende facilitar la contextualización de los aprendizajes escolares vinculados a las culturas de las comunidades.
- *Socialización centrada en actividades grupales*, permitiéndose la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad.
- *Indagación dialógica* mediante la formulación de preguntas a lo largo del proceso de enseñan-

za y aprendizaje para estimular la participación activa del estudiante: al inicio, introduciendo el tema y motivar; durante el desarrollo a fin de verificar la comprensión; y, al finalizar, para evaluar, teniendo la intención de vincular tanto los contenidos, como los intereses de los estudiantes.

- *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, la cual recurre a enfrentar a los estudiantes con problemas o situaciones de la vida cotidiana con el objetivo de desarrollar competencias para resolverlo.
- *Aprendizaje Basado en Proyectos*, con este, se exploran situaciones de interés del contexto y asumen el reto de crear recursos y procedimientos que les permitan satisfacer las necesidades de mejorar y aumentar el conocimiento previo y desarrollar la creatividad y el ingenio.
- *Sociodrama o dramatización*, se presenta un argumento o tema mediante el cual se busca, a través de la simulación y el diálogo con y en determinados personajes, revivir y experimentar situaciones diversas que permitan representar un estado socio-cognitivo, emocional, hecho o evento social.
- *Técnica de Estudio de Casos* se desarrolla cuando se enfrenta una dificultad por la que atraviesa una persona, una comunidad o una institución en un momento determinado a los fines de encontrar las vías para superarlo.

En la primera infancia el lenguaje es un instrumento fundamental para alcanzar los aprendizajes durante este importante periodo, ya que según Vygotsky (1977), el lenguaje es al pensamiento como el pensamiento es a la acción. Y es a través del lenguaje que se objetiva la conciencia. “Construimos nuestros conocimientos en colaboración y con la participación de los otros. Y, lógicamente, desde esta perspectiva, el lenguaje es el instrumento primordial para la interacción” (Montserrat Bigas, 2008, p. 36). Además, impacta en la construcción de significados y en el desarrollo intelectual de los niños al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (González, 1996, 1997, 1998, 2009; Ferreiro y Teberosky, 1999; Velásquez, 1999).

En consecuencia, el aprendizaje no se puede concebir al margen de la diversidad de actividades, ni de los procesos de interacción que ocurren durante la convivencia en el aula y en función de la cultura, en la cual, están inmersas las actividades escolares. En ese particular, es necesario que el estudiante del Nivel Inicial logre apalabrar cada actividad, cada proceso, por complejo que esto pueda parecerle al docente. La clave está en situarse a nivel del infante y vincular el contexto del niño/a con las actividades escolares. Para ello, el docente requiere establecer vínculos afectivos y comunicativos que permitan interactuar con sus estudiantes y, aprender a escuchar la interpretación que ellos hacen, desde su experiencia, sus vivencias como situación social propiciatoria de su desarrollo (Vygotsky, 1991), de este modo, se puede hacer un seguimiento del proceso de desarrollo de sus habilidades para expresarse.

Esto requiere que el/la docente, desarrolle “una sólida habilidad para escuchar atentamente al otro en vivencia, en el sentido de experiencia emocional, reconociendo que, en comunicación, el sujeto y objeto se transforman y se hacen intersubjetivos.” (Villegas, 2014, p. 10); ya que, según Rodríguez Arocho (2009), la realidad cambiante y dinámica no puede aprehenderse considerando solo los indicadores objetivos, pues estos están sujetos a los modos como son experimentados por cada sujeto, en su particular vivencia histórica.

El desarrollo del lenguaje en educación inicial exige la movilización de las expresiones infantiles, en el *primer momento de la clase*, con la provocación de actividades centradas en el juego, el drama, la libertad y la imaginación a través de situaciones reales de aprendizaje y con el desarrollo de proyectos que sean de su interés, en un ambiente de confianza, en el que se valore sus ideas, la cual haga viable la realización de preguntas que le activen el deseo de pensar y comunicarse ampliamente. Esto se hace posible al motivar la curiosidad infantil sobre pequeñas acciones, tales como invitarles a describir lo que observan, comunicar lo que infieren, a través de hipótesis, incluso, retándoles con ideas aparentemente descabelladas, a predecir hechos a partir de algunos elementos o simplemente permitirles preguntar abiertamente sobre lo que le quiera y desee.

Durante *el momento de desarrollo de la clase*, el rol del docente debe colocarse en la posición de seguir la idea del niño/a para que describa lo que interpreta del asunto, amplíe, profundice y confirme las primeras expresiones o interpretaciones del hecho. Para *el momento de cierre*, el lenguaje debe procurar apreciar el nivel de dominio alcanzado, por ende, validar el nivel de desarrollo en que se encuentra. Esto es posible al invitarlo a hacer recuentos o relatos de los fenómenos experimentados, ya sea en forma verbal, gráfico o escrito, a fin de estimular la expresión de su particular vivencia y del impacto de los mismos en su vida, permitiéndole prolongar o extender la actividad, tanto para las diversas áreas de desarrollo escolar, como para la vida fuera de la escuela.

Metodología del trabajo

Metodológicamente, este trabajo fue concebido como una investigación descriptiva y documental, puesto que estuvo fundamentada en el análisis del contenido de cuatro “cuadernillos” escritos por 4 equipos (5 docentes integrantes por equipo), sumando un total de veinte (20) docentes participantes de una Especialidad en Educación Inicial, cursada en una universidad de Santo Domingo, y que culminó en el año 2017. En estos cuadernillos se recogen algunos de los trabajos que ellas llevaron a cabo en sus aulas de clases con los niños y niñas de 5 años de edad. En cada cuadernillo se reporta el desarrollo de un proyecto de aula:

Caso 1: El cuento como recurso para el desarrollo del lenguaje en el aula de inicial.

Caso 2: Me gusta el merengue. Una experiencia de enseñanza-aprendizaje a través de los proyectos de aula.

Caso 3: Desarrollo del pensamiento del niño del Nivel Inicial.

Caso 4: Expresiones emocionales de rostros infantiles. Una experiencia en el Nivel Inicial.

El proceso de análisis consistió en la valoración de la información sobre la práctica reflejada en los cuadernillos, tomando en cuenta las categorías que incluyeran evidencias acerca de: (a) las situaciones de aprendizaje y enseñanza abordadas (Estrategia de enseñanza aprendizaje, la intencionalidad didáctica, el proceso pedagógico desarrollado y los recursos usados); (b) las instancias de mediación del proceso puestas en práctica por la docente (interacción verbal, postura corporal, técnica desencadenante o motivadora de la actividad, interacciones mostradas, y seguimiento al proceso del niño o la niña); (c) correspondencia con los principios del currículo vigente.

Hallazgos

Estos resultados se adscriben a las categorías de análisis establecidas para documentar la práctica, ya indicadas en el apartado anterior.

1. *Situaciones de aprendizaje*. En esta parte se analiza la estrategia, la intención, el proceso, los indicadores de logro y recursos materiales usados para el desarrollo de la actividad.

En cuanto a las **Estrategia de Aprendizaje Enseñanza (A/E)** usada (Intención, proceso y recursos) tenemos por cada uno de los casos, lo siguiente:

Cuadro 1: Las estrategias usadas en los casos de estudio

Caso 1: El cuento como recurso para el desarrollo del lenguaje				
Estrategia A/E	Intención	Proceso	Indicadores de logro	Recursos
Indagación dialógica favoreciendo: 1) Situaciones de comunicación que apoyasen el desarrollo del lenguaje. 2) Exploración de los infantes utilizando todos sus sentidos. 3) Creación de clima cálido, respetuoso y de disfrute para que el niño y la niña, se expresaran con confianza y seguridad.	¿Cómo usar el cuento para promover el desarrollo del lenguaje en los niños? El lenguaje contribuya sustancialmente a organizar la acción y asimilar lo vivido.	Lectura de un cuento en una semana. Fase I: identificar partes del texto, manipulación y definición de temática. Fase II: Reconocer los animales relacionados al cuento Fase III: Lectura participativa con preguntas y opiniones. Fase IV: Dibujar el cuento leído. Fase V: Recuento sobre la lectura y el dibujo hecho. Fase VI: Infantes leen el cuento a otros.	-Manipulan el texto de forma convencional. -Describen la trama. -Identifican personajes del cuento. -Formulan y responden a preguntas argumentando y ofreciendo detalles en el diálogo con otras personas.	Cuento y figuras de plástica con el personaje principal. Colores y hojas blancas Dibujo realizados por los niños
Caso 2: Me gusta el merengue				
Estrategia A/E	Intención	Proceso	Indicadores de logro	Recursos
Proyectos de aula Me gusta el merengue. Narración de la docente con apoyo en fotos.	Favorecer la identidad cultural del niño y la niña. Características del merengue. Dramatización para animar a los niños y las niñas a cuidar y usar su cuerpo. Incorporar el contexto familiar y comunitario	Fase I: Selección del tema por medio de un dibujo. Observan un video de motivación del baile folklórico dominicano. Socialización sobre lo que observaron en el video. Construcción del cuadro de anticipación partiendo de intereses de los infantes. Fase II. Ampliar su conocimiento sobre el merengue con el apoyo de familia y comunidad. Realización de bailes. Fase III. Presentación del proyecto a otro grupo de niños	Participan en actividades escolares donde todos y todas son incluidos (bailes, elaboración de instrumentos musicales, uso de trajes típicos, etc.). Reconocen ritmos y bailes folklóricos del país. Se apropian del merengue como expresión de la cultura. Fortalecen el vínculo afectivo y la capacidad cognitiva para expresar su amor por la música y el baile del merengue dominicano.	Fotos sobre merengue. La familia, la comunidad. Instrumentos musicales. Video sobre merengue. Atuendos sobre el merengue

Caso 3: El desarrollo del pensamiento infantil

Estrategia A/E	Intención	Proceso	Indicadores de logro	Recursos
Indagación dialógica con estudio de caso El desarrollo del pensamiento del niño y la niña con retos y acuerdos con sus etapas de desarrollo.	Propiciar el desarrollo del pensamiento. ¿Cómo se desarrolla el pensamiento lógico del niño y la niña? ¿Cómo media el lenguaje en el desarrollo del pensamiento lógico?	Planificación de cada actividad realizada en el momento grupo pequeño. Se trabajó con cinco niños el tema de las figuras geométricas en la mesa de herradura. Se invitaron a los infantes a resolver problemas mediante la resolución de problemas con criterios en función de organización de figuras por color, formas y orden. Se tomaron fotos de los niños y niñas utilizando los diferentes elementos como insumo para documentar la actividad.	Identifican figuras geométricas. Establecen relaciones con texturas y materiales concretos y buscan soluciones a problemas.	Figuras geométricas. Material de aula. Agua, sal y huevo

Caso 4: Expresiones emocionales de rostros infantiles

Estrategia A/E	Intención	Proceso	Indicadores de logro	Recursos
Proyecto de aula Expresiones de rostros infantiles; Láminas y preguntas; construcción de interacciones y relaciones en las que los niños y las niñas puedan expresar afectos, emociones	Favorecer la expresión de las emociones gráficas	La maestra mostró láminas de diferentes expresiones con el rostro (feliz, triste enojado, entre otras), los niños/as identifican y dramatizan según la expresión. Se tomaron fotos, se hicieron preguntas, ¿qué fue lo que más te gusto? ¿por qué? Los niños/as en una hoja en blanco dibujan las expresiones gestuales que más le gustaron. Para finalizar la maestra conversó con los niños y organizó los datos recopilados en una matriz.	Comunica sus ideas, pensamientos, emociones y experiencias empleando diversas formas de expresión. Participa en conversaciones. Aplica diferentes técnicas en sus creaciones o expresiones.	Fotos y láminas con expresiones faciales. Colores y hojas blancas.

A partir de la información extraída de los cuadernillos y consignada en las tablas mostradas anteriormente, se pudieron identificar las siguientes estrategias de aprendizaje enseñanza, para cada caso, puestas en práctica por las docentes:

1.1. *La indagación dialógica y el proyecto de aula* por medio de la lectura guiada de cuentos. La intención del mismo fue favorecer el desarrollo del lenguaje; el proceso se hizo durante una semana y se tu-

vieron en cuenta las etapas en la construcción de un concepto: observación, manipulación, verbalización y representación gráfica.

1.2. *Inmersión en la cultura* musical dominicana, particularmente la del merengue, a fin de favorecer la identidad cultural del niño y niña, a través de una serie de actividades llevadas a cabo durante una semana, partiendo desde observar un video, hasta realizar y dramatizar bailes, con apoyo de la familia y miem-

bros de la comunidad, y conociendo sus instrumentos musicales, entre otras actividades.

1.3. *La indagación dialógica con estudio de caso* (cuadernillos 3º y 4º), la cual fue realizada durante una o dos sesiones de clase. En el 3º se evidencia que la indagación dialógica se llevó a cabo con la intención de propiciar el desarrollo del pensamiento infantil a través de dos actividades de grupo pequeño (una para clasificar objetos por la figura geométrica y el color que representan; y dos, para seguir el proceso científico en objetos que flotan; y en el 4º, se nota que la intención fue favorecer la expresión gestual facial de las emociones, partiendo de observar láminas, para luego hacer que niños/as hicieran lo propio con su cara, verbalizándolas y luego realizando dibujos de figuras con las que trataban de comunicar y mostrar sus emociones.

En cada caso realizado, también, se observa que se desarrolló teniendo en cuenta una secuencia didác-

tica (Oicatá Ojeda & Castro Miguez, 2013), como organizador antes, durante y después de la actividad de aula, evidenciada a través de tres momentos, al menos: (a) organización de los recursos y herramientas para activar-medar-motorizar los aprendizajes; (b) procesos de diálogo con los infantes a fin de favorecer la inmersión en la situación de aprendizaje; y, (c) una reconstrucción del proceso experimentado a través de la representación con dibujos, extensión fuera del aula y recuento narrativo de la experiencia.

Así mismo, a cada actividad didáctica conducida, la maestra pudo juzgarla en función de los indicadores de logro establecidos en el currículo vigente, lo cual revela, que la misma ha desarrollado las competencias previstas en su formación.

2. En cuanto a la **Mediación del proceso por parte de la docente** (postura corporal, técnica activadora, interacciones mostradas y seguimiento al proceso del niño o la niña), tenemos lo siguiente:

Cuadro 2: Los procesos de mediación por caso

Caso 1: El cuento como recurso para el desarrollo del lenguaje		
	Postural Corporal	Técnica activadora de la actividad
	A nivel y con los niños	Preguntas y mostrar los objetos
Actividad de Mediación	Interacciones	Seguimiento al proceso del niño
Actividad participativa de inmersión progresiva en la actividad	M: ¿Qué tengo en mis manos?	A través de preguntas
	Ns: Un libro.	M: ¿Cómo era el elefante Bernardo?
	M: (Tocando la portada) ¿Alguien sabes cómo se llama esa parte del libro?	Ns: Que nunca pensaba en los demás.
	M: Sobre qué creen ustedes que trata el cuento.	M: Pero un día ¿Qué creen que sucedió?
	Ns: Sobre un elefante.	Ns: Pensó.
	Ns: Sobre un elefante que se metió al río.	Ns: Que un pie tá malo.
	Ns: Un elefante que llora.	M: Mientras Bernardo jugaba con sus compañeros en la escuela ¿qué pasó?
	Ns: Un elefante como yo que soy grande.	Ns: Tropezó con una silla.
		M: El elefante tomó una piedra.

Caso 2: Me gusta el merengue		
Actividad de Mediación	Postural Corporal	Técnica activadora de la actividad
	Se sienta en una silla de los niños	Observación de videos, fotos y instrumentos
	Interacciones	Seguimiento al proceso del niño
Actividad direccionada: muestra de fotos y materiales	Con los materiales, las personas de la comunidad	Observan y registran el proceso.
	Elaboran materiales	
	Dramatizan	
Caso 3: El desarrollo del pensamiento infantil		
Actividad de Mediación	Postural Corporal	Técnica activadora de la actividad
	Se sienta en una silla de los niños	Por medio de una canción “somos amante de la paz”.
	Interacciones	Seguimiento al proceso del niño
Pregunta más dirigidas al interés docente	M: ¿El círculo tiene lados?	Postula las ideas y esperan que las sigan.
	Ns: No.	Cuestiona sobre las letras de la canción por medio a preguntas.
	M: ¿Qué forman tienen?	Usa pregunta cerradas y observación de materiales.
	Ns: circular.	
	M: ¿Crees que todas las figuras son iguales?	
Ns: No.		
Caso 4: Expresiones emocionales de rostros infantiles		
Actividad de Mediación	Postural Corporal	Técnica activadora de la actividad
	Se sienta en una silla de los niños	Preguntas más directivas
	Interacciones	Seguimiento al proceso del niño

Promueve la progresiva participación

M: ¿Cómo estás, Juan?

Ns: Estoy feliz.

M: ¿Por qué estas feliz?

Ns: Porque mi papá me compró una pelota.

M: ¿Por qué te compró una pelota?

Ns: Porque me estoy portando bien en la escuela.

M: ¿Cuéntame, qué hiciste?

Ns: Una cara feliz.

M: ¿Por qué dibujaste una cara feliz?

Ns: Porque estoy feliz de estar en la escuela.

M: ¿Te gusta la escuela?

Ns: Sí, profesora.

M: ¿Por qué?

Dirige el proceso desde su óptica.

Hace preguntas desde la perspectiva docente.

Muestra láminas de diferentes expresiones.

Legendas: M: docente. Ns: Niños y niñas

Entre las acciones de mediación usadas por las docentes, tal como se observan en el cuadro anterior, se destacan las siguientes:

2.1. La *Inmersión participativa en la actividad* (cuadernillos 1º, 2º y 4º) en la cual la primera acción de las docentes involucradas consistió en llamar la atención de los niños y las niñas a través de la presentación de un objeto atractivo, a fin de que estos lo observaran y manipularan, activando su interés a través de preguntas sobre lo observado (cuadernillo 1º); luego, presentan la actividad e instan a los infantes a que hagan preguntas y expresen sus ideas de forma oral, gráfica y gestual, para luego finalizar con la socialización del producto construido, en forma abstracta o física.

En todo momento, se observa que las docentes se apoyan en la estrategia de la *indagación dialógica* para estimular la expresión de las ideas y promover inte-

racciones: docente-niño; niño-niño; niño-material y niño-comunidad. Particularmente, en el caso del cuento (cuadernillo 1º), la mediación es más empática y corre o sigue el ritmo/interés del niño. En el resto, las docentes son más directivas y centradas más en la enseñanza.

2.2. En relación con *La postura corporal de los docentes* en todos los grupos se colocaron a nivel de los estudiantes, pero el caso 1º, se percibe una mayor interacción horizontal docente niños/as, pues éstas se orientaban en función de las inquietudes de los mismos; por ende, seguían más el proceso desde el lugar de ellos, los niños y las niñas, como aprendices.

2.3. *Desde yo niñola hacia otros*. En los casos 1º y 2º, la estrategia de aprendizaje enseñanza implicó la *extensión del aprendizaje* con la invitación para participar de otros estudiantes de otra sección y la comunidad de padres, revelándose la conciencia que han

desarrollado las docentes sobre cómo el aprendizaje se hace más significativo si se da en un proceso continuado y situado, en el cual se considere la planificación de acciones fuera del aula, involucrándose a los demás actores y actrices del sistema escolar, como son la familia y la comunidad.

2.4. En estos casos las actividades organizadas tuvieron en cuenta, a lo menos, tres momentos:

Momento 1: provocar con preguntas, observación visual y manipulativa de algún objeto o fenómeno (Cuento, video del merengue, instrumentos musicales).

Momento 2: inmersión en la actividad al representarla verbal y gráficamente (dibujar en el caso del cuento y dramatizar al ejecutar los bailes, en el caso del merengue).

Momento 3: hacer recuento de lo realizado y percibido por los/as niños/as.

Momento 4: finalmente, socializar lo aprendido con otros fuera del aula, lo cual marca un paso importante, al trascender los espacios escolares y, con ello, favorecer que el/la niño/a se involucre activamente, con energía y emoción, en el desarrollo de competencias del nivel.

3. En cuanto a la **Correspondencia de la actividad con los principios del nivel establecidos en el currículo vigente** (énfasis en la actividad, uso del juego, estimulación del aprendizaje significativo, procurar el bienestar, atención a los asuntos de inclusión, integración, interacción, y autonomía, vinculación con la realidad); en todas las actividades desarrolladas se observa que las docentes, según información registrada en los cuadernillos, se adscribieron a los principios establecidos en el currículo del nivel en la República Dominicana, lo cual se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 3: Los principios de la educación inicial por cada caso

Actividad	Caso 1: el cuento	Caso 2: el merengue	Caso 3: el pensamiento	Caso 4: las expresiones emocionales
Principios	De juego, de actividad, de aprendizaje significativo, de interacción, de integración de autonomía, de realidad.	De juego, de actividad, de aprendizaje significativo, de interacción, de integración de autonomía, de realidad.	De juego, de actividad, de realidad.	De juego, de actividad, de bienestar, de interacción, de realidad.

En este cuadro, se puede constatar que las docentes usaron actividades caracterizadas por considerar que el logro de aprendizajes implicaba una experiencia personal de movimiento físico, mental y social del sujeto que aprende como acción fundamental, en la cual se promueva la participación de forma gratificante, placentera, significativa e integradora, en donde el juego se valore como la manera natural de educarse, permitiéndose con todo ello, colocar al niño y a la niña en interacción con sus pares, con la familia y su comunidad (MINERD, 2016, p. 41-43).

Así mismo, se observa en los casos estudiados que las docentes tomaron en cuenta el contexto real en el que se desenvuelven los niños y las niñas del nivel, evidenciando la que las participantes alcanzaron la comprensión de cómo este tipo de actividad favorece la construcción de la autonomía, en el sentido de permitir que el niño y la niña puedan apropiarse del dominio de sí mismo, a medida que van ejercitándose en su voluntad, en sus capacidades de articulación con el medio donde se desenvuelven.

Conclusiones

El análisis de las prácticas, registradas y documentadas en los “cuadernillo”, permitió inferir que las docentes que participaron en el estudio poseen saberes vinculados con el diseño curricular vigente, que hicieron ostensibles mediante las estrategias utilizadas, adecuándolas tanto a los principios como a los componentes de dicho diseño. Ello revela la especial importancia que le otorgan a vincularse, activamente con energía y emoción, con los aprendices a fin de asegurar el desarrollo de las competencias correspondientes al nivel.

En las relaciones de las docentes con sus estudiantes, se observa que predomina un enfoque directivo, lo cual limita de algún modo, la calidad de los vínculos para propiciar el desarrollo (cognitivo, afectivo y social) de los estudiantes, desde el contexto y nivel en el cual actúan e interpretan su mundo.

De la realización de este trabajo, se infiere que la documentación de la práctica favorece la revalorización de la cotidianidad del ejercicio docente debido a que explicitarla documentalmente, hace posible tanto su crítica como su reestructuración de modo que pueda ser mejor ejecutada en el futuro; al mismo tiempo, documentar la práctica propicia el desarrollo de cierto nivel de intersubjetividad en la construcción-reconstrucción de los saberes culturales, que la escuela pretende socializar a través de su proyecto educativo institucional.

Haciendo un ejercicio de prospección, podría decirse que una ruta fructífera para dar continuidad a estudios, como el aquí expuesto, es incorporar la Investigación Narrativa al aula de clases del nivel inicial, donde las docentes insertarían la documentación de sus prácticas en el contexto de narrativas sobre el desenvolvimiento profesional y de la formación en servicio.

Tales narrativas, además de hacer referencia a las actividades específicas dentro del aula, incluirían elementos tanto socio-estructurales como socio-simbólicos de desarrollo humano. Para ello sería conveniente la constitución de comunidades de práctica enmarcadas en estrategias de aprendizaje colaborativo y de autoría distribuida. La documentación así

generada, no sólo sería subjetiva sino, principalmente, intersubjetiva, puesto que, en sesiones de trabajo colectivo, las narrativas individuales serían socializadas y co-construidas mediante un proceso de revisión mediada, todo ello asumiendo un Enfoque socio-histórico cultural.

Dicha revisión, puede generar interrogantes ¿De qué manera el registro de las prácticas de aula favorece la mejora escolar? ¿Qué aportes puede proporcionar la investigación narrativa al desempeño profesional y la constitución de la identidad docente?

Referencias

- Barraza-Barraza, L., Romero-Morales, C., & Barraza-Soto, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿Temores Ocultos? *Ra Ximhai* 12(6). Recuperado de <https://bit.ly/2Wcvw02>
- Cañizales, J.Y. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Postgrado* 19(2). Recuperado de <https://bit.ly/2EU-tP1d>
- Coll, C. & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 15-40.
- Díaz Oyarce, C. & Price Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos xxxviii*, 1, 215-233.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

- Especial*. 10 (Número especial). Recuperado de: <https://bit.ly/2KP0l8g>
- González, F. (1998). Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos. *Revista Zetetiké*, 6(1), 59-87. Recuperado de: <https://bit.ly/2FVVwaj>
- González, F. (2018). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Rev. de Inv. Educ.* 2(2), 127-136. doi: <https://doi.org/10.20396/zet.v6i9.8646808>
- González, F. (1997). Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. Tesis de doctorado, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14-17(1-2), 109-135. Recuperado de: <https://bit.ly/2CIUrPZ>
- González Velasco, L. (2006). *La recuperación de la práctica en la formación de docentes*. Recuperado de <https://bit.ly/2FLhYDF>
- Hidalgo, B. & González, F. (2009). Metabolización de información: un modelo dinámico para interpretar el proceso de producción de conocimiento. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 10-45. Recuperado de <https://bit.ly/2WfCxxa>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD e Instituto Nacional para la Formación y Capacitación del Magisterio-INAFOCAM (2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2Hms27T>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD (2016). *Diseño curricular nivel inicial*. Santo Domingo: MINERD.
- Montserrat Bigas, S. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. 17. Recuperado de <https://bit.ly/2zipL7R>
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios* 44, 77-114. Recuperado de <https://bit.ly/2f05Na3>
- Oicatá Ojeda, L. & Castro Miguez, L. (2013). *Secuencias didácticas en matemáticas para educación básica primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de <https://bit.ly/2Wi0WCq>
- Rodríguez Arocho, W. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski*. Conferencia presentada en el Tercer Simposio sobre la Tutoría para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nueva León, México.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El enfoque histórico cultural como marco conceptual para la investigación educativa. *Revista Paradigma*, 31(1) 33-61. Recuperado de <https://bit.ly/2ReqxIJ>
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila P. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Modulo 1). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. (7ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Recuperado de <https://bit.ly/2Hsv4r2>
- Suárez, D. (2015). *Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación*, en de Souza, E. C. (Org.), (Auto) biografía e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador da Bahia: EDUFBA.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Velásquez, M. (1999). Niños que leen letras, niños que leen textos. *Lingüística en el Aula*, 3, 59-70.
- Villegas, M. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2B1fOfj>
- Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vygotski, Lev. (1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En L. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 3-22). Madrid: Aprendizaje Visor.