

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Los aportes de la filosofía Reggio Emilia al rol docente para
fomentar aprendizajes profundos en niños de 4 y 5 años

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de
Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Ana Elizabeth Rejas Jimenez

Asesora:

Sobeida del Pilar Lopez Vega

Lima, 2023

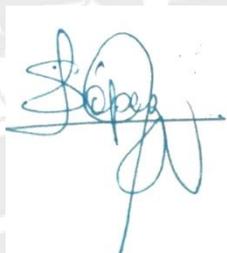
Informe de Similitud

Yo, Sobeida del Pilar Lopez Vega, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

Los aportes de la filosofía Reggio Emilia al rol docente para fomentar aprendizajes profundos en niños de 4 y 5 años, de la autora Ana Elizabeth Rejas Jiménez de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

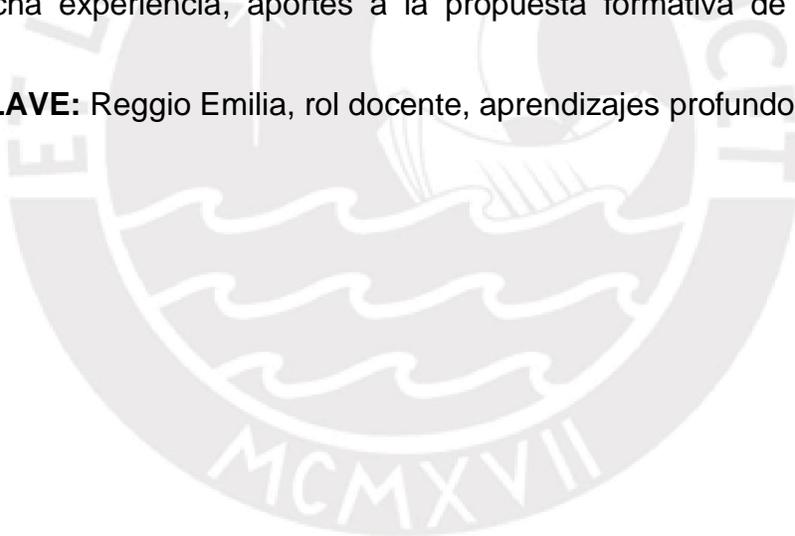
Lugar y fecha: Lima, 13 de noviembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Lopez Vega Sobeida del Pilar	
DNI: 18081420	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4057-9892	

RESUMEN

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) presenta la reflexión y análisis realizado de la experiencia docente significativa desarrollada en una Institución Educativa enmarcada en la filosofía Reggio Emilia. Dicho análisis tiene como enfoque el reflexionar sobre los aportes que dicha filosofía ha brindado al rol docente para fomentar y facilitar la adquisición de aprendizajes profundos por parte de los estudiantes de 4 y 5 años. Del mismo modo, a través de la metodología de la narración reflexiva, se comprende la importancia del rol docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje y la necesidad de implementar un constante auto - análisis del ser docente para conectar el quehacer con la motivación de ser parte del necesario cambio en nuestra sociedad, brindando a los estudiantes las herramientas que necesitan y de este modo cerrar las brechas que existen actualmente y que afectan a nuestro país. Asimismo, el presente trabajo enlaza la formación recibida en la Facultad de Educación de la PUCP con la experiencia significativa, analizando cómo la formación de pregrado brindó herramientas y experiencias claves para el desenvolvimiento docente y también se detallan, desde la reflexión de dicha experiencia, aportes a la propuesta formativa de la Facultad de Educación.

PALABRAS CLAVE: Reggio Emilia, rol docente, aprendizajes profundos.



ABSTRACT

This Professional Sufficiency Work (TSP) presents the reflection and analysis carried out on the significant teaching experience developed in an Educational Institution framed in the Reggio Emilia philosophy. This analysis focuses on reflecting on the contributions that this philosophy has made to the teaching role to promote and facilitate the acquisition of deep learning by students from 4 to 5 years old. Likewise, through the methodology of reflective narration, the importance of the teaching role in the teaching-learning processes is understood and the need to implement a constant self-analysis of being a teacher to connect the task with the motivation of being part of the necessary change in our society, providing students with the tools they need and thus close the gaps that currently exist and that harm our country. Likewise, this work links the training received at the Faculty of Education of the PUCP with the significant experience, analyzing how undergraduate training provided key tools and experiences for teaching development and is also detailed, from the reflection of the significant teaching

KEYWORDS: Reggio Emilia, teacher role, deep learning.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	5
1. PARTE I: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA	7
1.1. Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente	7
1.2. Justificación de la experiencia docente significativa	9
2. PARTE II: NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA	16
2.1. Fundamentación teórica que sustenta la experiencia docente significativa	16
2.1.1 Rol docente en la filosofía Reggio Emilia	16
2.1.2 Aprendizaje profundo	20
2.2. Narración Reflexiva	24
3. PARTE III. CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	44
3.1. La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación	44
3.2. Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación	46
CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS	55

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de suficiencia profesional (TSP) surge a partir de la selección de una experiencia docente significativa con el propósito de reflexionar y analizar la práctica docente en ella ejecutada, con miras a identificar aspectos importantes de mejora continua al propio quehacer docente y a su vez, proponer oportunidades de mejora a la formación de pregrado de la Facultad de Educación.

A lo largo de la experiencia profesional docente y las experiencias vividas en los distintos espacios educativos, de las interacciones con niños, familias y otros educadores, se considera valioso e importante reflexionar sobre lo que cada propuesta metodológica ha provisto y moldeado en el ser docente. Desde experiencias con la práctica psicomotriz Aucouturier donde se resaltaba el valor del movimiento, juego y pensamiento como una triada importante hasta experiencias docentes bilingües que enfocan currículos englobados en una sumilla internacional, se encuentra como un eje transversal el rol del docente como responsable de promover y mantener prácticas que favorezcan la adquisición de aprendizajes profundos por parte de los estudiantes. Es dentro de la filosofía Reggio Emilia que se encuentran las bases teóricas y prácticas que han permitido recoger una constante reflexión sobre la importancia del rol docente. Este rol entendido desde un perfil investigador, atento, con escucha activa y facilitador de aprendizajes.

Es así que se plantea como pregunta del presente trabajo de suficiencia profesional, ¿Cuáles son los aportes de la filosofía Reggio Emilia al rol docente para fomentar aprendizajes profundos en niños de 4 y 5 años? a la que se responderá a partir de la reflexión de la experiencia profesional, el análisis y sustento con las referencias correspondientes.

En esa línea, los objetivos de investigación son los siguientes:

- Describir los aportes de la filosofía Reggio Emilia en el rol docente para promover aprendizajes profundos en los niños de 4 y 5 años.
- Reflexionar a partir de la implementación de la estrategia de la narrativa reflexiva sobre la importancia del rol docente para promover aprendizajes profundos en los estudiantes en el marco de la filosofía Reggio Emilia.
- Analizar los avances alcanzados durante la formación universitaria como cimiento para forjar una identidad docente reflexiva y sugerir posibles mejoras para el plan de estudios actual.

La metodología que se seguirá en este trabajo es el de la escritura reflexiva, la cual permite construir reflexión a partir del registro de distintas experiencias profesionales. Dicha reflexión, asimismo, tiene un impacto en el quehacer docente presente y futuro, tal como señala Raposo (2013, p. 295) “Dicho método se basa en una propuesta de reflexión metodológica que conduce al docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal”.

Asimismo, el presente trabajo cuenta con tres partes. La primera parte consta de la descripción de la experiencia docente significativa, en donde en primer lugar se identificará y contextualizará para luego pasar a describirla. La segunda parte consta de la narración y reflexión en torno a la experiencia docente significativa. Aquí, se iniciará con el sustento teórico tanto del rol docente en la filosofía Reggio Emilia, como de la descripción de qué es aprendizaje profundo. Luego de desarrollar un sustento teórico, se pasará de a la narración reflexiva. La tercera y última parte consta de desarrollar la contribución de la Facultad de Educación PUCP al desarrollo profesional docente, asimismo, se detallan aportes del egresado a la propuesta educativa de la Facultad de Educación.

Parte I. Descripción de la Experiencia Docente Significativa

En esta parte se describirá el marco dentro del que se encuentra la experiencia docente significativa. Se describirá y contextualizará la misma para tener el sustento necesario para la posterior narración reflexiva.

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia docente significativa

El presente trabajo de suficiencia profesional denominado “Los aportes de la filosofía Reggio Emilia al rol docente para fomentar aprendizajes profundos en niños de 4 y 5 años” se desarrolla en el marco del quehacer profesional durante diez años de experiencia docente, desde el 2010 al 2020. De esos 10 años, el primer año corresponde a las prácticas profesionales, realizadas en el 2010; luego el transcurrir profesional llevó a la docente a laborar durante 4 años en una Institución Educativa Particular que solo contaba con el nivel inicial, mientras que los siguientes 6 años se laboró en una Institución Educativa Particular donde se trabajó tanto en el nivel inicial como primaria (primer y segundo grado).

Dentro de la experiencia docente de la tesista se dieron otras que se consideran relevantes en el desarrollo profesional. La primera de ellas fue en una Institución Educativa Inicial que trabajaba con Bits de Inteligencia. Esta experiencia permitió conocer lo novedoso de los materiales y el diseño de las sesiones de aprendizaje. Así como también, abordar aspectos como el vocabulario de una forma amplia y sistemática. y permitió a la docente tener un primer acercamiento al trabajo en el aula y al desarrollo de capacidades bajo esa dinámica.

Otra de las experiencias fue la práctica pre profesional en la que la tesista se capacitó en metodologías lúdicas y en la práctica psicomotriz de Aucouturier, lo que permitió que pueda reconectar con lo aprendido en la formación en la Facultad de Educación y analizar cómo abordar el trabajo del desarrollo emocional a través de sesiones de psicomotricidad de Aucouturier, cómo implementar dichas sesiones y analizar lo que los juegos de los niños en estos espacios pueden comunicar y cómo dar continuidad a ello.

Una tercera experiencia se desarrolló en una Institución Educativa Particular que se identifica a sí misma como no tradicional, sino más bien como una propuesta alternativa. En esta experiencia se recibió una constante capacitación en el enfoque socio – constructivista y la filosofía Reggio Emilia, lo que permitió a la tesista desarrollar una serie de competencias que le permitieron construir y re – construir su quehacer docente, en uno reflexivo, analítico, observador, con escucha activa y siendo además parte de un constante ciclo de recibir retroalimentación y por ende identificar oportunidades de mejora. En este espacio se trabajó a través de proyectos de investigación, en los que se podía visualizar cómo el trabajo docente favorecía estudiantes motivados con las investigaciones y sesiones de aprendizaje, reflexivos y capaces de comunicar sus ideas y analizar las de los demás.

Teniendo en cuenta este marco de experiencia laboral general, es necesario señalar que la experiencia docente significativa elegida para el presente trabajo es la última. Dicha experiencia se ubica en el lapso de los años 2018 al 2020 durante el trabajo en una Institución Educativa Privada, ubicada en la UGEL 07 – San Borja. La Institución Educativa se encuentra en el distrito de Chorrillos, con el nivel educativo de Educación Básica Regular. El trabajo docente se desarrolló en las aulas de Pre-Kínder y Kínder, con las edades de 4 y 5 años. La docente cumplió el rol de tutora de español y las áreas curriculares involucradas

en la enseñanza fueron: Comunicación Integral, Personal Social y Matemáticas. La metodología trabajada en esta escuela es la del socio – constructivismo. Además, cuenta con una fuerte presencia de la filosofía Reggio Emilia. De hecho, dicha Institución forma parte de Red Solare Perú, una Asociación Latinoamericana para la difusión de la filosofía educativa de Reggio Emilia y la cultura de la infancia. En esta Institución Educativa el estilo docente es el de aquel que facilita aprendizajes, de modo que el estudiante tenga un rol activo en la construcción de su aprendizaje.

1.2 Justificación de la experiencia docente significativa

La selección de la experiencia docente significativa estaba determinada desde el inicio por el interés en mostrar el impacto que ha tenido en el quehacer profesional y en los resultados visualizados en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Es así como se considera que dicha experiencia cumple con los criterios establecidos en la Guía para la Elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional (2022, p. 12), especialmente con los cuatro siguientes:

- Forma parte de una situación de atención que estaba claramente identificada: Desde el inicio del ejercicio profesional, al egresar de la Facultad, se procuró buscar metodologías y/o propuestas alternativas a la educación tradicional. Esta decisión estaba motivada por una reflexión que partía de contemplar la necesidad de cambios en dicho tipo de educación y la intención de aprender de propuestas que apostaban por prácticas innovadoras. Dicha reflexión proviene de la experiencia escolar de la tesista quien, durante sus 11 años como estudiante, pasó por distintas Instituciones Educativas y en todas ellas se percibió la conceptualización de la educación como un proceso en el cual el docente es quien imparte los conocimientos y los estudiantes

quienes lo reciben y memorizan para obtener resultados positivos en los exámenes. Fue en especial su última experiencia escolar, que comprende todos los años de educación secundaria, en donde esto se acrecentó aún más, ya que el propósito de dicha institución educativa era brindar una formación con miras al ingreso a la universidad, por lo que las dinámicas de clases y evaluaciones giraban en torno a ese propósito. Con mayor razón, la memoria jugaba un rol fundamental pues los exámenes diarios, semanales y los simulacros de exámenes de admisión a la universidad generaban la necesidad de memorizar los conocimientos con el fin de obtener resultados favorables en dichas evaluaciones. Es por ello por lo que, apenas la docente tuvo la oportunidad de ejercer su labor, procuró buscar que éstas se den en un espacio educativo alternativo a la educación tradicional, ya que se consideraba la necesidad de aprender y aportar al necesario cambio en la educación, más aún porque ella había vivido el resultado de dichas prácticas educativas.

- Nace del proceso de reflexión docente: El proceso de reflexión docente fue complejo y continuo durante la experiencia docente significativa, sin embargo, un aspecto central que marcó el proceso reflexivo fue sobre la importancia de la imagen del niño. Ello está conectado con el rol docente en el aula, ya que sus esfuerzos y prácticas están directamente relacionados con la imagen de niño que posee. En la educación tradicional, dicha imagen suele ser la de un ser carente, con necesidad de conocimiento del mundo que le rodea, y es así como el docente cumple ese rol, de impartir conocimientos, de transmitir información. Dentro de la filosofía Reggio Emilia, el niño es capaz de construir su propio aprendizaje, es un ser con habilidades y posee una curiosidad innata por el

mundo que le rodea, es un ciudadano desde ya y, por lo tanto, no es concebido como el futuro, sino como el presente con un potencial y aportes que brindar. Esto ha impactado directamente en el ser docente de la tesista pues antes, si bien es cierto conocía la teoría del desarrollo humano y las múltiples capacidades que los niños poseen, no necesariamente aplicaba ello a sus labores, en el sentido de retar y complejizar experiencias de aprendizaje. Esto se logró y construyó a partir de las reflexiones construidas en dicha experiencia.

- Desarrolla soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada: Se pueden reconocer cuatro soluciones novedosas desarrolladas durante la experiencia docente significativa:

La primera de ellas es el de mapeo de indicadores de aprendizaje. Dentro de la dinámica de planeación docente en esta institución educativa, estaba el trabajo de plantear, a partir del Diseño Curricular Nacional, los indicadores de aprendizaje por cada área. La tesista desarrollaba cada indicador de aprendizaje y lo presentaba en tres niveles, el primero como un paso previo (pensando en aquellos estudiantes que aún no lograban dicho aprendizaje), el segundo, el indicador tal y como estaba señalado en el documento nacional curricular, y el tercero como un indicador de un nivel avanzado, pensando en la zona próxima de desarrollo. Esto era útil no sólo para diseñar las sesiones y mapear los aprendizajes, sino también para hacer el ejercicio constante de adaptar los materiales, aprendizajes o contextos de aprendizaje de acuerdo a las variadas necesidades de los estudiantes, lo cual facilita la adquisición de aprendizajes profundos pues se busca constantemente cómo lograr que los estudiantes logren los objetivos

a partir de la propuesta de experiencias que responden a las necesidades individuales de aprendizaje.

La segunda práctica novedosa fue la de buscar el potencial en los momentos cotidianos. Éstos tienen un excelente potencial de aprendizaje, desde una pelota que en el recreo cae al techo y origina en los niños el querer recuperarla para continuar con su juego. La docente puede identificar el enorme potencial que tiene esta situación para constituirse un proyecto de investigación pues se conecta con el interés de los niños y despierta en los estudiantes la búsqueda de soluciones (que conectan con sus saberes previos, sus procesos cognitivos, los empoderan para ser conscientes del poder de su pensamiento y su voz), construyen hipótesis, generan situaciones de ensayo – error, se engranan diversas áreas curriculares y se desarrollan habilidades blandas. Todo esto es posible bajo la mirada y escucha atenta de la docente, quien identifica en situaciones cotidianas, oportunidades maravillosas para lograr aprendizajes profundos y dar continuidad a los mismos.

La tercera propuesta novedosa es la de suponer lo que hay de verdad en la teoría de los niños estuvo presente. Es importante escuchar las teorías de los niños y asumir que son reales. Para la tesista fue importante ponerse en esa posición, ya que le permitió plantear preguntas poderosas que buscaban comprender a mayor profundidad la lógica y el tren de pensamientos detrás de cada teoría e hipótesis. Asumir esta posición y mantenerse en ella es bastante retador, pero permite concretar el esfuerzo y análisis que da estructura y acompaña la investigación desde un rol docente analítico y comprometido.

Finalmente, la última propuesta novedosa desarrollada fue la de promover que los niños pongan a prueba sus supuestos incluso cuando se sepa, como adulto, que son erróneos. La tesista promovía que los estudiantes lo hagan porque un plan fallido revela nueva información, lo que ayuda a los niños a avanzar en sus procesos cognitivos, autonomía y complejización de su pensamiento.

- Permite a partir de los resultados establecer una mejora en la práctica docente diaria: Se identifican 5 aspectos que pudieron traducirse a prácticas de la labor docente durante la experiencia docente significativa. La primera fue el desarrollo de prefiguración de proyectos de investigación. Dentro de la filosofía Reggio Emilia, se trabaja por proyectos de investigación, En el contexto de esta experiencia significativa, la Institución Educativa planteó 3 grandes líneas de investigación: naturaleza, ciudadanía y acogida, es así como las investigaciones que se trabajaban debían alinearse a una de ellas. La tesista, desde su rol docente, debía hacer una “prefiguración” de cada proyecto, enlazando constantemente el interés de los niños con los contenidos curriculares, diseñando experiencias educativas que fomentaran aprendizajes profundos, por ejemplo, diseñando sesiones, elaborando situaciones problemáticas a partir de la temática de la investigación, pensando en preguntas abiertas, complejas y poderosas que despierten procesos cognitivos complejos en los estudiantes, etc. Además, dicho diseño debía responder al principio de otorgar a los estudiantes un rol constantemente activo. De esta forma, la docente, diseñando las prefiguraciones, proveía de un mayor soporte a las investigaciones, identificando los conceptos a estudiar, lo que

permitía que se mantuviera el enfoque, como un ancla que constantemente hacía retomar al por qué de cada investigación.

La segunda práctica docente fue el desarrollar piezas de documentación que respondan a los procesos de aprendizaje. La docente cumplió, dentro de su rol, la labor de elaborar documentaciones de las sesiones y experiencias de aprendizaje que planteó. En estas piezas se señalaban los procesos de aprendizaje, los diálogos que se habían dado, las teorías de los niños, las confrontaciones, las preguntas que surgieron, los lenguajes artísticos que se utilizaron, el uso de materiales, etc. La tesista colocaba su propio análisis, describiendo cómo se desarrollan los conceptos en cada línea de investigación y hacía visible los conceptos detrás de cada diálogo o proceso, lo cual es un trabajo complejo de constante análisis e investigación. Estas piezas de documentación tienen la intención de comunicar y visibilizar el pensamiento de los niños, además de ser un puente para tomar decisiones sobre cómo continuar con la línea de investigación.

La tercera práctica fue la de implementar reuniones de reflexión complejas y desafiantes para los niños. Dentro del horario de clases, luego del momento de investigación y sectores (contextos) de investigación los niños tienen un momento llamado “reunión de reflexión” en donde la docente trae una pregunta que haya quedado pendiente en la investigación, para compartirla con el grupo y dialogar y buscar soluciones, formular hipótesis, detectar inconsistencias y replantear teorías, todo en conjunto. La tesista cumplía un rol fundamental al realizar esfuerzos para que los niños planteen sus cuestionamientos, ideas, hipótesis o teorías; para que el diálogo se mantenga como una escucha y respuesta entre ellos, cuidando que no se vuelva en un monólogo sino invitando a los niños

a participar “¿Cómo crees tú que se forma el miedo? ¿Qué opinas sobre la teoría de Pedro? Julián dice que no cree que el miedo se forma en las piernas porque él no siente nada allí cuando tiene miedo, él cree que se forma en la mente, porque tiene miedo cuando ve algo feo” Dando una voz a las conclusiones grupales, prestando estrategias como el dibujo esquemático para que los niños puedan expresar mejor sus ideas, modelar el cómo expresarse cuando no se está de acuerdo con el otro y registrar estos momentos a través de fotografías o videos para documentarlos posteriormente. Todos esos procesos son necesarios de trabajar, modelar e implementar en este momento y sus frutos se mantienen a lo largo de cada experiencia de aprendizaje de los niños.

La cuarta práctica que se desarrolló y puso en práctica fue la escucha activa. La constante necesidad por parte de la tesista de acoger las ideas, preguntas e inquietudes de los estudiantes. Dicha escucha no solo es de las palabras, sino también de los gestos, movimientos, juegos, dibujos, etc. Una escucha que busca significar.

La quinta y última práctica fue buscar las inconsistencias en las teorías de los niños. La tesista planteaba a los estudiantes las inconsistencias que encontraba en sus teorías y de esa forma, buscaba ayudarlos a elevar sus procesos cognitivos, pues los niños replanteaban sus teorías y daban solución a aquellas inconsistencias. Por ejemplo, frente a la pregunta de “¿Cómo se forman las olas del mar?” Un niño señala que “Es el viento, el viento mueve el agua y es así como se forman las olas”. La docente entonces devuelve una pregunta que señala la inconsistencia detectada: “Pero si es el viento el que ocasiona las olas, ¿Por qué no hay olas en los lagos? Allí también hay mucha agua y viento, pero no hay olas” Frente a esa pregunta, los niños deben replantear la

hipótesis inicial y pueden hacerlo individual o colectivamente (en una reunión de reflexión, por ejemplo). Para ello es necesario que la docente desarrolle su capacidad de escucha, análisis y ser asertiva en la forma en que comunica dichas inconsistencias, pues además está modelando al grupo de niños cómo hacerlo. Por ello el uso de preguntas por parte de la tesista era constante.

A través de la capacitación constante en esta filosofía es que se pudieron aplicar los principios pedagógicos y moldear el rol docente, entendiendo que el proceso de capacitación profesional es constante y no se detiene. Estos principios pedagógicos han trascendido los escenarios educativos mencionados y han acompañado la labor docente aún en otros espacios educativos que no necesariamente están bajo el enfoque Reggio Emilia. Es así como se ha decidido desarrollar esta experiencia para el presente trabajo de suficiencia profesional pues además se cuenta con las evidencias necesarias que enlazan el rol docente con aprendizajes profundos.

PARTE II. Narración y Reflexión en torno a la Experiencia Docente Significativa

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia docente significativa

2.1.1 Rol docente en la filosofía Reggio Emilia

Para comprender el impacto y aportes de la filosofía Reggio Emilia en el rol docente es necesario señalar el marco conceptual que engloba todo esfuerzo y reflexión dentro de la filosofía, centrada sobre la imagen del niño. Loris Malaguzzi (1993) sustentó dicha imagen como un niño rico, “Rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares” (p. 10). Como señala Moss (2010), el niño rico “Busca el significado del

mundo desde su nacimiento, es un co - creador de conocimientos, identidad, cultura y valores; un ciudadano, sujeto de derechos, no de necesidades; y dotado de cien lenguajes” (p.1). En este marco conceptual está incluido el rol docente y su labor para facilitar aprendizajes profundos. Cabe señalar que la filosofía Reggio Emilia concibe al docente en un perfil dinámico, con características que buscan asentarlos como un facilitador de aprendizajes.

La filosofía Reggio Emilia concibe al docente como investigador, como señala Rinaldi, C. (2012, citado en Edwards y Gandini, 2015, p. 93) señala al respecto, “When teachers make listening and documentation central to their practice, they transform themselves into researchers” [Cuando los docentes hacen de la escucha y la documentación práctica centrales de su quehacer, ellos se transforman en investigadores].

El docente investigador es aquel que desarrolla la escucha como parte fundamental de su quehacer, que además lleva la escucha activa que ha hecho de las ideas y lenguajes de los niños a la documentación, como una estrategia poderosa de registro, análisis y comunicación del pensamiento de los niños, que le permite además analizar dónde se encuentran y cómo continuar el camino al aprendizaje, retando cognitivamente a sus estudiantes.

Bajo la filosofía Reggio Emilia el docente cuestiona y se cuestiona, es indagador por convicción, construye y re – construye el conocimiento con sus estudiantes, como señala Cochran-Smith and Lytle (2009, p. 121) “A continual process of making current arrangements problematic; questioning the ways knowledge and practice are constructed, evaluated, and used; and assuming that part of the work of practitioners individually and collectively is to participate in educational and social change” [Un proceso continuo por el cual las situaciones cotidianas se problematizan, cuestionando la forma en la que el conocimiento y la práctica se construyen, evalúan y usan; y asumiendo que parte del rol docente tanto individual como colectivamente es el de participar en el cambio de la

educación y la sociedad]. Y es dentro de este marco de investigador y de agente de cambio, que se concibe al docente como parte de una construcción colectiva, que lo ubica en un constante aprendizaje también con sus colegas, de los que se nutre y a quienes impacta también con su análisis y reflexión. Es por ello por lo que se encuentran dos o más profesores en el aula, trabajando de la mano también con el tallerista (especialista en arte, ciencias, ingeniería, etc.) para potenciar las experiencias de aprendizaje y llevarlas un paso más adelante cada vez. Aún más, se conciben reuniones con otros docentes y junto a ellos se observa una documentación del trabajo de los niños, con el propósito de analizar en conjunto sobre los aprendizajes y conceptos que están detrás de cada experiencia y/o producto y cómo potenciar el camino que dicha investigación tiene por delante.

Otro aspecto que la filosofía de Reggio Emilia tiene en el impacto del rol docente es el de ser parte de la “pedagogía de la escucha” que tiene a la escuela como escenario de dicha pedagogía y de los encuentros que ésta propone.

La escuela juega un papel importante; debería ser primeramente "un contexto de escucha múltiple", que involucra a los maestros y a los niños, individualmente y como un grupo, que debería escuchar el uno al otro y a sí mismos. Este concepto de un contexto de escucha múltiple derriba la relación tradicional de aprendizaje-enseñanza. El enfoque cambia el aprendizaje – el autoaprendizaje de los niños y el logrado por un grupo de niños y adultos juntos. (Rinaldi, 2001, p. 52)

La escucha es vista como una práctica sin la cual los aprendizajes no podrían darse de forma profunda. Y es que la escucha tiene como propósito otorgarle significado a lo que los niños realizan, dicen, hacen; a través de ser docentes cuestionadores, utilizando las preguntas como una herramienta esencial para despertar y complejizar el pensamiento de los niños; y de esta forma impactar en sus aprendizajes, como lo señala Rinaldi:

La escucha juega una parte importante para lograr un objetivo que siempre ha caracterizado nuestra experiencia en Reggio: la búsqueda del significado. Entendemos la escuela ... como un lugar que juega un rol activo en la búsqueda por significar...Una de las primeras preguntas que nos hacemos como educadores es ¿Cómo podemos ayudar a los niños a encontrar un significado en lo que hacen, en lo que encuentran, en lo que experimentan? (Rinaldi, 2001, p.1).

Es así como la escucha es un aspecto fundamental que está presente continua y constantemente en el quehacer docente.

Del mismo modo, Reggio Emilia concibe al docente como alguien que facilita los aprendizajes. Esto contrasta con el rol de una educación tradicional en donde el docente transmite los conocimientos y los estudiantes los reciben y adquieren a partir del ejercicio o memorización. Para la filosofía de Reggio Emilia, los estudiantes son los protagonistas del quehacer educativo y es el docente quien facilita, acompaña, y co – aprende con ellos, tal como señala Gandini (1997, citado en Hewett, p. 97) “In fact, teachers considers themselves to be partners in this process of learning...” [De hecho, los docentes se consideran a sí mismos como compañeros en el proceso de aprendizaje.]. El docente acompaña a los estudiantes en el camino de la investigación a través de la escucha, el análisis, las preguntas y el registro y documentación. Es necesario señalar que los proyectos de investigación siguen los caminos que tanto estudiantes como docentes dialogan y analizan en conjunto. El docente promueve experiencias de aprendizaje que confronten a los estudiantes con sus saberes previos, genera diálogos y discusiones en donde es mediador en el aprendizaje colectivo. En esos espacios, los estudiantes usualmente encuentran inconsistencias en las teorías o hipótesis de sus compañeros, es el docente quien acompaña este análisis y la forma adecuada de comunicarlo, así como la reestructuración de teorías y el facilitar que éstas se hagan de forma colectiva. Todo ello permite la adquisición de aprendizajes profundos pues son los estudiantes quienes construyen su

aprendizaje, pero esto no sería posible si el actuar fino y dedicado del docente que acompaña.

Como se observa, existen diferentes aspectos que la filosofía Reggio Emilia propone en el rol docente. Aspectos trascendentales sin los cuales no podría darse lo que la filosofía propone ni gestionarse la adquisición de aprendizajes profundos. El rol docente dentro de esta filosofía es flexible y amplio, como señala Hertzog (2001) “The teacher in Reggio Emilia is the researcher, the data gatherer, the learner, and the strategic contributor to the child's capacity to learn” [El docente en Reggio Emilia es investigador, recolector de información, aprendiz y el que contribuye estratégicamente con la capacidad del niño de aprender]. (p. 7) y su impacto es directo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, es necesario definir el término de aprendizaje profundo para comprender la relación que existe entre las prácticas y principios pedagógicos presentes en la filosofía Reggio Emilia y éstos.

2.1.2 Aprendizaje profundo

Según Valenzuela (2011, citado en Ortega – Díaz y Hernández Pérez, 2015, p. 214) aprendizaje profundo implica un proceso de comprensión, que va más allá del conocimiento, esto es posible cuando el aprendiz construye su aprendizaje, a través de un rol activo, y de brindar significado a sus procesos. Para Beas, Santa Cruz, Thomsen, & Utreras (2001) el aprendizaje profundo trata del conocimiento, de su construcción, potestad y uso para dar solución a problemáticas situadas en el contexto del estudiante. Del mismo modo, Fullan y Langworthy (2014) coinciden en el enfoque de resolución de problemas detrás del aprendizaje profundo, además del rol de profesores y estudiantes “Docentes y estudiantes se han unido para hacer que el aprendizaje sea irresistiblemente atractivo y esté colmado de soluciones a problemas de la vida real” (p. 11).

De acuerdo con Snow, Corno y Jackson (1996) el aprendizaje profundo está enmarcado en el método constructivista de aprendizaje y cubre los procesos de aprendizaje con una motivación personal, mientras que, en el caso de un aprendizaje superficial, la motivación es externa, como las notas en exámenes. Asimismo, Weigel (2001, citado en Delotell, et al., 2010) señala también que el aprendizaje profundo está ligado con el constructivismo ya que al este apostar porque sea el estudiante quien construya su aprendizaje, implica que apliquen habilidades de orden superior para llevar a cabo dicha construcción. El mismo autor en otro trabajo señala (Weigel 2001; Havard, Du & Olinzock; Hacker & Niederhauser, 2000) “Deep learning occurs when students are actively involved in the learning process and given opportunities to construct meaning, tie course concepts to personal experience and utilize problem-solving skills” [El aprendizaje profundo ocurre cuando los estudiantes se envuelven activamente en el proceso de aprendizaje y cuando reciben oportunidades para construir significado, enlazan conceptos del curso con la experiencia personal y utilizan habilidades para resolver problemas] (p. 50).

Ortega Díaz y Hernández Pérez afirman:

El aprendizaje profundo tiene que ver con el significado, la reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos; vinculándose con la teoría constructivista; mientras tanto el aprendizaje superficial no busca entendimiento y tiende a emplear estrategias de estudio superficial, como la memorización y la reproducción, el conocimiento queda en estado inerte, en tanto el sujeto no observa utilidad del mismo, dependiendo de motivaciones externas para el logro del aprendizaje. (2015, p. 215)

Por otro lado, el aprendizaje profundo también se concibe dentro de un marco de relación consigo mismo y con los otros, como una construcción colectiva del aprendizaje en donde los estudiantes trabajan de la mano para dicha

construcción, como afirma Torre Puente (2007, citado en Ortega – Díaz y Hernández Pérez, 2015, p. 215)

El aprendizaje es un proceso que construye el sujeto a partir de la experiencia que vive y que significa por estar anclado cultural, disciplinar y contextualmente, de este proceso de interacción entre el sujeto y el contexto deriva un enfoque de aprendizaje.

Y es dentro de este enfoque que Fullan y Langworthy señalan que el aprendizaje profundo permite aprendizajes que son útiles para una ciudadanía global y que van más allá de los aprendizajes estándar en las aulas de clases, apuntando a competencias y habilidades blandas.

[...]Veríamos los resultados del aprendizaje que no se limitarían a saber leer y escribir y hacer cuentas, con todo lo indispensable que es, sino que incluirían resultados más amplios y no tan bien definidos, como la resolución de problemas, la cooperación, la creatividad, el pensar diferente y el desarrollo de relaciones y equipos eficaces. (Fullan y Langworthy, 2014, p. 8)

Adicionalmente, B. Barr, Robert y Tagg, John (1995, citado en Ortega – Díaz y Hernández Pérez, 2015) hacen énfasis en enlazar el aprendizaje profundo con una práctica educativa centrada en el estudiante

El paradigma centrado en el aprendizaje se observa de forma integral, reconociendo que el principal agente en el proceso es el alumno, de este modo los estudiantes deben ser descubridores y constructores activos de su propio conocimiento mientras que el paradigma centrado en la enseñanza se observa como un proceso acumulativo, en donde el profesor controla las actividades de aprendizaje, y en donde el conocimiento se ve fragmentado (p. 216)

Para complementar, Fullan y Langworthy detallan aspectos y características de la práctica docente dentro de este enfoque educativo:

Ayudar a los estudiantes a dominar el proceso de aprendizaje, aportar una mayor visibilidad a este proceso, aprovechar el poder de la enseñanza entre pares, relacionar el aprendizaje con los intereses y aspiraciones de los estudiantes, y analizar y evaluar continuamente el progreso del aprendizaje y seleccionar estrategias de aprendizaje basadas en ese análisis debe convertirse en parte del repertorio básico de la competencia de nuestros docentes a medida que aprenden unos de los otros así como con y de los alumnos. (Fullan y Langworthy, 2014, p. 11)

Desarrollando a mayor profundidad las prácticas que se pueden trabajar en el aula para favorecer el aprendizaje profundo, Marzano (1992, citado en Valenzuela, 2008, p. 4) señala destrezas que se pueden promover para alcanzar dicho fin:

- Comparación: Identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas.
- Clasificación: Agrupar objetos en categorías en base a sus atributos.
- Inducción: Inferir generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis.
- Deducción: Inferir consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones.
- Análisis de errores: Identificar y articular errores en el propio razonamiento o en el de otros.
- Elaborar fundamentos: Construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones.

- **Abstraer:** Identificar el patrón general o el tema que subyace a la información.
- **Analizar diferentes perspectivas:** Identificar y articular el propio punto de vista con el de los demás.

Es así como se puede señalar estos aspectos del aprendizaje profundo, su alcance y cómo modela el rol tanto de los estudiantes como del docente; las prácticas que envuelve y la necesidad de cambio que detecta en la educación tradicional y cómo esta problemática es la que empuja todo esfuerzo, reflexión y práctica detrás de ese enfoque.

Asimismo, se nota cómo el aprendizaje profundo tiene directa relación con el aprendizaje constructivista, que forma parte de la propuesta desarrollada en la Institución Educativa donde se dio la experiencia profesional significativa.

2.2 Narración Reflexiva

El ejercicio de la práctica reflexiva permite una revisión continua de la práctica docente, tal como señala Raposo (2013) “Una propuesta de reflexión metodológica que conduce al docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal”. (p. 492) con el propósito de seguir aprendiendo, de continuar en el constante camino de la formación y mejora de la práctica docente.

Durante los años de formación docente y del ejercicio profesional, la inquietud e interés por aprender y ser parte de una pedagogía centrada en el estudiante motivó el constante cuestionamiento y búsqueda de espacios educativos con dicha praxis. ¿Cuál era la motivación de ser parte de una práctica docente de ese tipo? Viendo hacia atrás, se puede reflexionar que la motivación detrás era el de consolidarse como agente de cambio y ser parte de la solución a

una de las consecuencias de la mala calidad educativa en nuestro país: la brecha que hay entre los estudiantes y que dificulta la igualdad de acceso y/o aprovechamiento de oportunidades y que tiene directo impacto en la ciudadanía que ejercemos y el país que construimos. La reflexión que llevó a esta conclusión pasa por recordar que la tesista, al ingresar a la universidad, pudo percibir las brechas que había entre ella y otros compañeros en cuanto a aspectos tan básicos como la capacidad de redactar monografías, investigar fuentes bibliográficas con eficacia o preparar argumentos y gestionar la comunicación de estos. Ante ello, la tesista indagó que muchos de sus compañeros tuvieron formación en estos y otros aspectos más en su época escolar, mientras que ella había sido parte de un “entrenamiento” en un colegio pre – universitario, con el propósito de ingresar a la universidad, en donde no recibió formación en ninguno de estos aspectos. Cabe señalar que se comprende que existen otros factores que juegan un rol en la formación de cada estudiante, como la motivación intrínseca y extrínseca, aspectos emocionales, familiares, etc. Sin embargo, como docentes, nuestra responsabilidad es la de brindar a los estudiantes experiencias educativas que los capaciten con aprendizajes profundos que sirvan de herramientas que les permitan avanzar y constituirse en ciudadanos reflexivos que aportan a su comunidad, resolviendo problemas, siendo parte del cambio. La presente práctica de narración reflexiva permite a la tesista re – conectarse con esta motivación y surge en ella el compromiso de no olvidar que es esta gran meta la que debe estar presente empujando su práctica docente constantemente.

Es en estrecha relación a ello que surge entonces la pregunta, ¿Cómo hacer que ese rol genere aprendizajes profundos en los niños? ¿Qué hace falta para ello? Luego de transitar distintas propuestas pedagógicas es que se encuentra en la filosofía Reggio Emilia la respuesta a dichas interrogantes. En este encuentro no solo se hallaron respuestas, sino que significó una mirada nueva, de la propia auto concepción como docente, cuestionando el actuar desarrollado previamente al ingreso a esta filosofía, en donde la docente trabajó

en un espacio educativo que enfatizaba lo sensorial, lo lúdico, y que fue el punto de partida para construir el concepto de educación no tradicional, sin embargo, surge la pregunta, ¿Es posible complejizar lo aprendido? ¿Es posible ir más allá de ofrecer experiencias sensoriales o lúdicas para los niños en el nivel inicial? ¿Qué podría ser ello? Es así como se considera que lo que se proponía en la Institución Educativa inspirada en la filosofía Reggio Emilia implicaba procesos más complejos ¿Por qué los desafíos se consideraban mayores? Se cree que es porque el rol docente implicaba ser acompañante y guía, lo cual requería de investigación, preparación y aún una actitud distinta.

El encuentro con la filosofía Reggio Emilia trajo una reconstrucción en el quehacer docente pues, a través de la capacitación recibida en la experiencia docente significativa se llega a comprender que la práctica docente respetuosa del estudiante inicia por un aspecto que la tesista no tenía registrado, la consciencia de que cada persona posee una imagen del niño, y es esta imagen la que dirige, en el caso de los docentes, su práctica. Es entonces que la tesista debe reflexionar sobre la imagen de niño que ella posee y cuál es el que se propone desde la filosofía de Reggio Emilia, para re – construir dicha imagen, comprendiendo ahora su impacto en la propia práctica docente. Así por ejemplo, Loris Malaguzzi (1993) referente de la filosofía Reggio Emilia, menciona en cuanto a la imagen de niño bajo la cual se desarrolla la filosofía “*Un niño* rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares” (p. 10) y Moss (2010), “ El niño busca el significado del mundo desde su nacimiento, es un co - creador de conocimientos, identidad, cultura y valores; un ciudadano, sujeto de derechos, no de necesidades; y dotado de cien lenguajes” (p. 1). Esta construcción de imagen de niño por parte de la tesista tiene directa relación con el favorecer aprendizajes profundos ya que, al concebir a los niños como capaces y poseedores de habilidades, la tesista propone experiencias de aprendizaje con el foco de que los niños tomarán las preguntas, materiales y/o estrategias para construir aprendizajes de dicho tipo, brindándoles un rol activo.

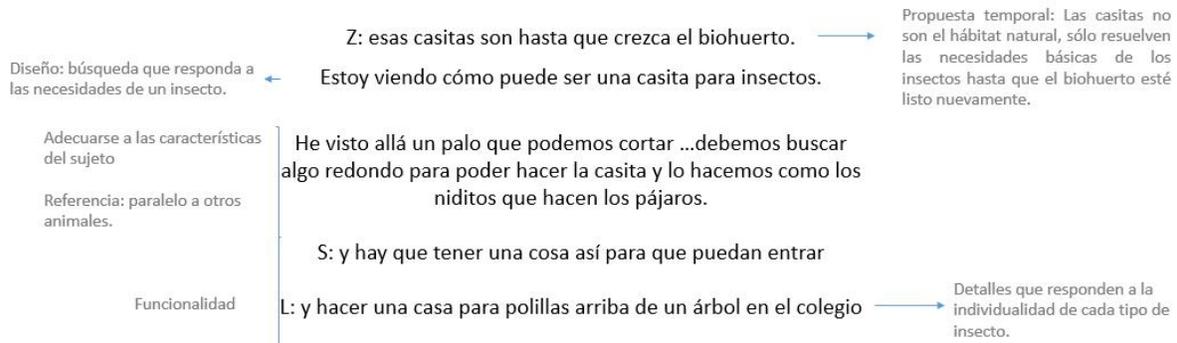
Si la docente concibe a los niños como capaces, co – creadores, dotados de múltiples lenguajes, entonces tomará en cuenta sus intereses como punto de partida para desarrollar aprendizajes profundos, como por ejemplo cuando la docente identificó el interés de los niños por el estado de las plantas del biohuerto del colegio, que estaban marchitas y/o dañadas.

Frente a ello, a partir de una serie de procesos de escucha activa y análisis por parte de la docente de los diálogos de los niños, la tesista toma en cuenta la propuesta de los niños de hacer casas para los insectos como una solución al daño que éstos estaban causando a las plantas, con la intención además de proteger tanto plantas como insectos, porque en estas “casitas” que proponían, ellos afirmaban que parte del propósito de dichas casas era el colocar el alimento u “hojas caídas” de las plantas para que los insectos puedan alimentarse (ver diálogo líneas abajo):



Figura 1

Diálogo de los niños



Z: Hagamos casas para los insectos

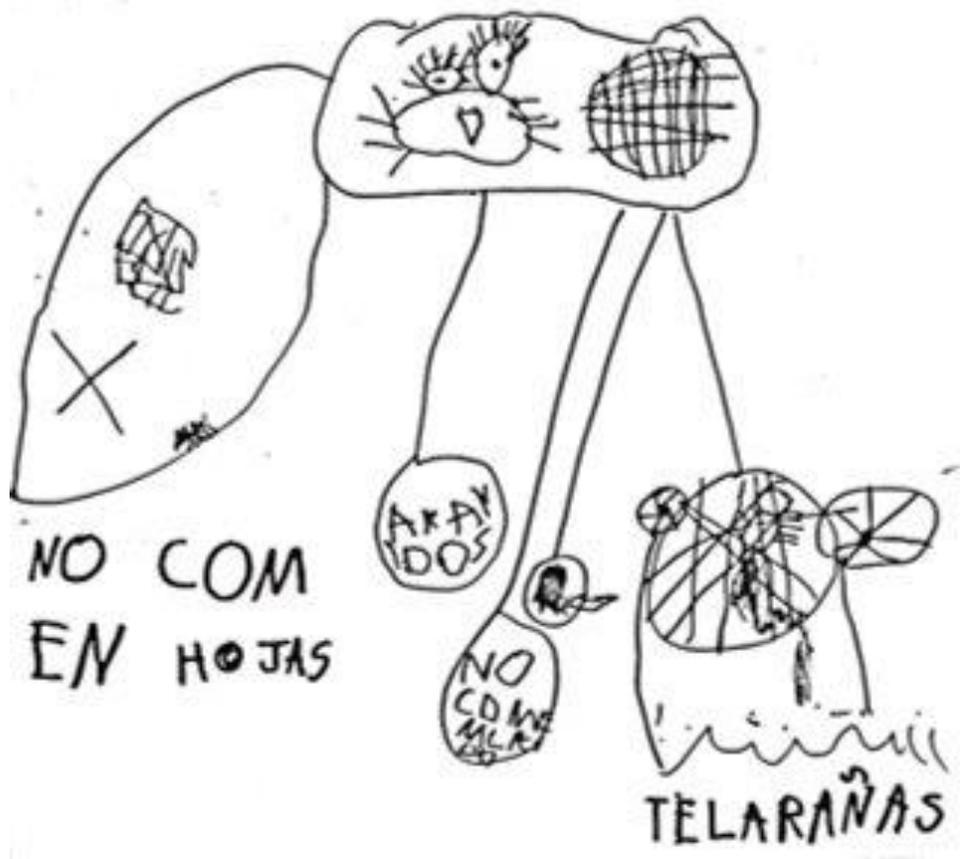
Nota: Los niños dialogan sobre la propuesta de elaborar casas para los insectos.

Frente a esta propuesta, la tesista diseña una sesión de investigación en donde permite que los niños busquen y consulten libros acerca de las plantas, y los insectos que pueden dañarlas, con el propósito de contrastar sus teorías e hipótesis con información certera. Es así como los niños visitan la biblioteca, se familiarizan con el sistema que se da en este espacio y revisan libros junto con la docente. A partir de la información que se va obteniendo, se considera oportuno modelar a los niños sobre cómo utilizar mapas conceptuales para registrar información, ellos toman esta estrategia y crean sus propios organizadores gráficos utilizando dibujos y palabras (de acuerdo con el nivel de escritura de cada

uno) para registrar información relevante, que luego revisan y comparten con los otros niños de la clase y que también revisarán al momento de elaborar las casas.

Figura 2

Organizador gráfico elaborado por los niños de la información obtenida en libros sobre las arañas.



Nota: Distintos elementos como símbolos, palabras y dibujos.

Este proceso es posible a partir de la imagen de niño que la tesista posee, del rol activo que le otorga, de la escucha de los intereses; del diseño y planeación de las sesiones de investigación de acuerdo con dichos intereses, del uso de la

motivación que tienen para introducir conceptos, recursos o herramientas que faciliten los aprendizajes profundos.

Acompañando esta reflexión inicial, la tesista encuentra otro principio importante que aprende a partir de la experiencia docente significativa: buscar el potencial en los momentos cotidianos. ¿Cómo está relacionado con afianzar un rol docente que trasciende incluso la filosofía Reggio Emilia? Y es que, este principio se desprende directamente de lo mencionado en el párrafo anterior. Si se cree, si se es convencido del potencial del niño, de su capacidad analítica, de que es competente y capaz de construir aprendizaje y significado, entonces, la mirada del docente se agudiza y es sensible a las situaciones cotidianas como oportunidades poderosas de exploración y aprendizaje por parte de los niños, sin limitarse al currículo, como señala Hermosilla (2019) “Tan simple como un insecto, un conflicto por un juguete, un reflejo de luz, un sonido de excavadora, que pasa desapercibido para los adultos pero que resultan sorprendentes a los sentidos los niños. Esos son los aprendizajes que necesitamos rescatar desde la escuela “(p. 1).

El propósito de visibilizar y utilizar estos momentos es el de otorgar a los niños nuevas oportunidades para asumir un rol activo y construir aprendizaje. La relación de ello con la adquisición de aprendizajes profundos es directa en cuanto a que es necesario tener en cuenta los intereses de los niños y asignarles un rol activo en su aprendizaje como aspectos transversales, como propone Valenzuela (2011, citado en Ortega – Díaz y Hernández – Pérez, 2015, p. 214) “Aprender profundamente, implica comprender de forma profunda y para ellos los aprendices profundos suelen construir de manera activa lo que aprenden y dar significado a lo que necesitan recordar”, como por ejemplo, cuando frente a las propuestas de los niños, la tesista les brindó las herramientas, los recursos, los espacios y su escucha, guía y acompañamiento en el proceso de la elaboración de las casas para los insectos, dándoles a ellos un rol activo, siendo ella facilitadora e investigadora junto con ellos en el proceso. La tesista consideró además que la

investigación tenía potencial en cuanto al uso de lenguajes para el diseño y elaboración de las “casas” para los insectos (como la arcilla, dibujo, pintura, acuarelas) y que éstos podían favorecer aún más la adquisición de aprendizajes profundos. Asimismo, para trabajar matemáticas en cuanto a contenidos como forma, medidas no convencionales y estructura para la construcción de dichas casas. Hubo diversas áreas curriculares entrelazadas en dicha investigación y la docente prevé y diseña experiencias de aprendizaje que vayan acorde a ello, promoviendo aprendizajes profundos pues están conectados con el interés de los niños y por lo tanto, generan una constante motivación, pues asumen un rol activo, tal como menciona B. Barr, Robert y Tagg, John:

El paradigma centrado en el aprendizaje se observa de forma integral, reconociendo que el principal agente en el proceso es el alumno, de este modo los estudiantes deben ser descubridores y constructores activos de su propio conocimiento mientras que el paradigma centrado en la enseñanza se observa como un proceso acumulativo, en donde el profesor controla las actividades de aprendizaje, y en donde el conocimiento se ve fragmentado. (B. Barr, Robert y Tagg, John, 1995, citado en Ortega – Díaz y Hernández Pérez, 2015, p. 216)

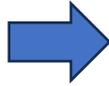
Como se observa, en este ejemplo:

Figura 3

Distintos pasos previos a la elaboración de las casas para los insectos.



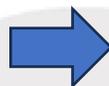
Investigación en libros: Recojo y análisis de la información.



Diseño gráfico de las casas para las hormigas a partir de la información recogida.



Elaboración en arcilla siguiendo el diseño.



Resultado final.

Nota: Uso de distintos lenguajes, experiencias multisensoriales.

El conocimiento no es fragmentado, sino por el contrario se entrelazan aprendizajes de distintas áreas como ciencias, matemáticas, personal social y comunicación integral. Además, es importante señalar que el “producto” elaborado por los niños tiene un propósito diseñado por ellos mismos que busca dar solución a una problemática real, ello está ligado directamente con el aprendizaje profundo como señala Fullan y Langworthy (2014) que coinciden en el enfoque de resolución de problemas detrás del aprendizaje profundo, además del rol de profesores y estudiantes “Docentes y estudiantes se han unido para hacer que el aprendizaje sea irresistiblemente atractivo y esté colmado de soluciones a problemas de la vida real”.(p. 11)

Por otro lado, es importante asumir un papel de asombro e investigar junto con los estudiantes, eso permitirá promover que los niños pongan a prueba sus supuestos, por ejemplo, la tesista facilitó que los estudiantes puedan poner en práctica la idea de crear un repelente natural para las plantas (frente a los resultados fallidos de las casas para los insectos) y eso desencadenó una serie de experiencias donde se conjugaron aprendizajes de distintas áreas: La tesista brindó a los estudiantes los espacios, los materiales y los recursos que necesitaban para probar esta idea, lo cual afianzaba el rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Los niños promovieron, diseñaron e implementaron repelentes naturales para el cuidado de las plantas sin dañar a los insectos. Para ello, investigaron, escribieron recetas, las implementaron y enviaron a un especialista una carta para pedirle apoyo y consejo para la elaboración de éstas.

Figura 4

Dibujo del planteamiento de elaborar un repelente natural para las plantas



Nota: El niño menciona que el olor de la cebolla podría espantar a los insectos y eso es lo que dibuja.

Figura 5

Recetas de repelentes naturales para las plantas

ALEJARI	XX
AJII	XX 4J
AGUAI	XX 11
MENTA	XX 10V
COCO	II
CEBOLLA	11

FADEO	VEVEL	XXIX
LAGITARA	ESPA	
A LOS BICHO	ANDA	
PICAM	F	
MENTA	10	
CEBOLL	12	
XX	XX	XX

Notas: Algunos niños colocaron cantidades al lado de cada elemento.

Teniendo esto en cuenta, a lo largo de los proyectos de investigación, y este no fue la excepción, los estudiantes se encuentran con distintos problemas que deben ir resolviendo de forma conjunta, desarrollando así también habilidades blandas. En este proyecto, los niños deben resolver un nuevo problema: otros niños del colegio manipularon e incluso dañaron algunas de las casas de los insectos que los niños colocaron en el biohuerto una vez terminadas, por lo que, a partir de esta situación, la tesista considera nuevamente que hay oportunidad de conciliar aprendizajes profundos y decide ahondar en ello. Es así como, a partir de la escucha activa de la tesista, los niños encuentran espacios de diálogo donde pueden expresar y proponer:

Figura 6

¿Qué hacer frente a esto?

Rehacer las casas de los insectos

Ian: Podemos ir a todos los salones del colegio y explicarles.

Davina: Y hacer encuestas a los niños en el colegio.

Calista: La encuesta puede ser ¿Quién quiere trabajar con nosotros? ¿Quién quiere cuidar el biohuerto?



Reestructurar el sistema de comunicación

Los niños plantean crear un sistema de comunicación con toda la comunidad del colegio con el propósito de llevar un mensaje trascendental para ellos, que todos cuiden las casas y el propósito de estas. La docente propone preguntas como: ¿Cómo vamos a comunicar el que no toquen las casas? ¿Qué pasa si algún niño no sabe leer? ¿Cómo hacemos los carteles para ellos? Con el propósito de invitar a los estudiantes a analizar quiénes eran los receptores de su mensaje y cómo adecuar la comunicación con el propósito de que todos puedan comprender el mensaje (Ver anexo 1 y 2). Es importante notar la conexión entre escucha activa por parte de la tesista y el uso de preguntas como un medio para invitar, retar y facilitar aprendizajes profundos. Los niños pasan por distintas propuestas de comunicación, desde los carteles, el mensaje oral y finalmente un video (ya que consideraron que ir a hablar a tantos salones iba a ser muy cansado). También proponen hacer una encuesta para corroborar que lo vieron y

que serán parte de la propuesta (Ver anexo 3 y 4). La tesista acompaña este proceso y brinda herramientas a los niños para que sus propuestas sean viables y para complejizarlas aún más (integrando además distintas áreas). Les modela y otorga formatos para hacer listas (porque los niños querían marcar qué salones iban recibiendo los videos) y también los invita a realizar sus propios gráficos de barras a partir del análisis de los resultados de la encuesta y así visualizar las cantidades de los que vieron el video y los que están comprometidos a ayudar.

Sin duda, otro aspecto que puede resonar en otros espacios es el aprendido en la experiencia significativa sobre “mapear” los aprendizajes a partir del Diseño Curricular. Dentro de esta experiencia, la tesista fue enseñada a percibirlo como una herramienta que podía y debía ser interpretada y re - interpretada a partir de generar indicadores que respondan a un paso previo y otro posterior, es decir, contar con 3 indicadores en vez de solo uno, con el propósito de cubrir los distintos perfiles de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo esto favorece la capacidad analítica de la tesista? Definitivamente, realizar este ejercicio implicaba un constante análisis, reflexión, y era aún más enriquecedor porque se realizaba con otras colegas docentes del nivel inicial, lo cual implicaba la construcción en conjunto y el impacto era aún mayor. ¿Existe una relación entre esto y la adquisición de aprendizajes profundos? Definitivamente, ya que tener “mapeados” los indicadores de esta manera permite generar procesos de andamiaje para cada estudiante, y una vez teniendo ello, se pueden generar experiencias de aprendizaje cuyo propósito sea llevar a cada estudiante a su zona próxima de desarrollo, consolidando aprendizajes profundos (porque se parte de los saberes previos y se personaliza el aprendizaje), como por ejemplo cuando como parte del proyecto de investigación, los niños estaban interesados en saber la cantidad total de salones en el colegio para poder visitarlos y dar su mensaje, ante ello una niña dice: “Podemos contar las plazas, 1, 2, 3, 4, cada plaza tiene 4 salones, entonces así sabemos cuántos hay” La propuesta de Calista de contar de 4 en 4 por las características distributivas de la escuela es aceptada por los

otros y es así como la docente propone hacer un registro gráfico para no perder ese conteo. Cada niño desarrolla un registro distinto, pero todos siguen la lógica y propuesta de C. Algunos salones del colegio no pertenecían a una plaza, por lo que los niños adaptaron su registro a ello:

Figura 7

Registros del conteo de los salones



Registro de I: cada círculo con numeral representa una plaza. Los círculos con palotes representan salones individuales, sin plaza.

Registro de C: Distintos tipos de representación de las plazas, con numerales y bolitas. Registro escrito también.

Registro de D: Cada palote representa una plaza, cada punto representa un salón individual.

Nota: La importancia de flexibilizar los formatos en determinados momentos.

Así vemos cómo el mapear los indicadores de aprendizaje permite identificar dónde se encuentra cada estudiante y brindarle así oportunidades para alcanzar los objetivos siguientes, adecuando y adaptando las experiencias y

recursos, de modo que se pueda lograr dicho objetivo, favoreciendo así aprendizajes profundos.

Cabe señalar que estos principios y aspectos señalados anteriormente acompañaron la capacitación y formación docente de la tesista en los dos espacios educativos en donde transitó dentro de la filosofía Reggio Emilia, la Institución Educativa Inicial y la Institución Educativa con los tres niveles educativos. A pesar de ser la misma filosofía, ¿Se hallaron diferencias entre ambas?

Uno de los aspectos más resaltantes donde se apreció diferencias fue en cuanto al trabajo de los proyectos de investigación ya que a diferencia de la Institución Educativa Inicial, en la Institución Educativa con los tres niveles (donde se ubica la experiencia docente significativa) se elaboraron prefiguraciones antes del inicio de clases con 3 líneas de investigación: naturaleza, ciudadanía y acogida. El desarrollo de estas prefiguraciones constaba en determinar datos como: qué conceptos y subconceptos se irían a trabajar, qué preguntas se planteaban como maestras y qué preguntas se podrían plantear a los niños, entre otros aspectos.

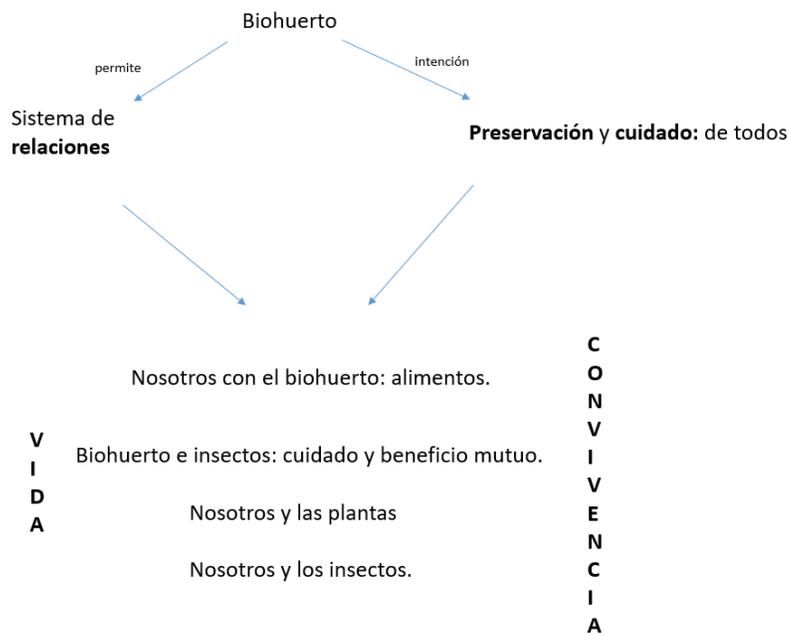
Se considera que la importancia de esta reflexión previa era la de poder encajar las temáticas de interés de los niños dentro de una de estas tres líneas. Del mismo modo, analizar y tener claro qué conceptos se iban a estudiar y tenerlos como ancla durante todo el tiempo, para no desviarse de ello durante el proyecto de investigación y sentar el por qué, el objetivo de cada investigación. Esto fue trascendental para garantizar que todos los esfuerzos dentro del proyecto no se desenfocaran de dicho objetivo y del estudio de dichos conceptos. Ello fue bastante retador desde el rol docente, era un aspecto nuevo que generó preguntas como ¿Cómo plantear esto de antemano? ¿Limitará esto la iniciativa de los niños? Sin embargo, se apreció en la práctica su importancia y utilidad. Una estrategia que la tesista utilizó para ello fue analizar los diálogos de los niños, reflexionar

sobre ello y generar esquemas que le permitan visualizar lo que había detrás de las ideas de los niños, de modo que pudiera identificar los conceptos detrás, en una directa relación con la escucha activa que se propone en la filosofía, como señala Rinaldi (2001, p. 1) “La escucha juega una parte importante para lograr un objetivo que siempre ha caracterizado nuestra experiencia en Reggio: la búsqueda del significado. Entendemos la escuela ... como un lugar que juega un rol activo en la búsqueda por significar”

Así por ejemplo, en el proyecto del biohuerto la docente, a través de la escucha activa constante y el análisis de lo que los niños dialogan tanto en sesiones de grupo pequeño como en reuniones de reflexión, realiza un esquema en donde visualiza los conceptos detrás:

Figura 8

Esquema elaborado por la tesista



Nota: La importancia de comprender lo que está detrás de las ideas y propuestas de los niños.

Esto le permite tener claro cuáles son los objetivos y propósitos de dicha investigación, lo que le permite guiar a los niños en dicho camino y diseñar experiencias de aprendizaje profundas que respondan a los intereses de los niños y que conecten con los contenidos curriculares necesarios.

Del mismo modo, la tesista promovía constantes sesiones de diálogo y uso de la gráfica para que los niños puedan definir sus teorías y también para que puedan comunicarlas a los otros niños y así favorecer el proceso de construcción colectiva, incluyendo el hallazgo de inconsistencias y la reformulación de las teorías a partir de ello. Todo esto se conecta directamente con un fuerte sentido de escucha activa.

Figura 9

Diálogo de los niños durante una reunión de reflexión

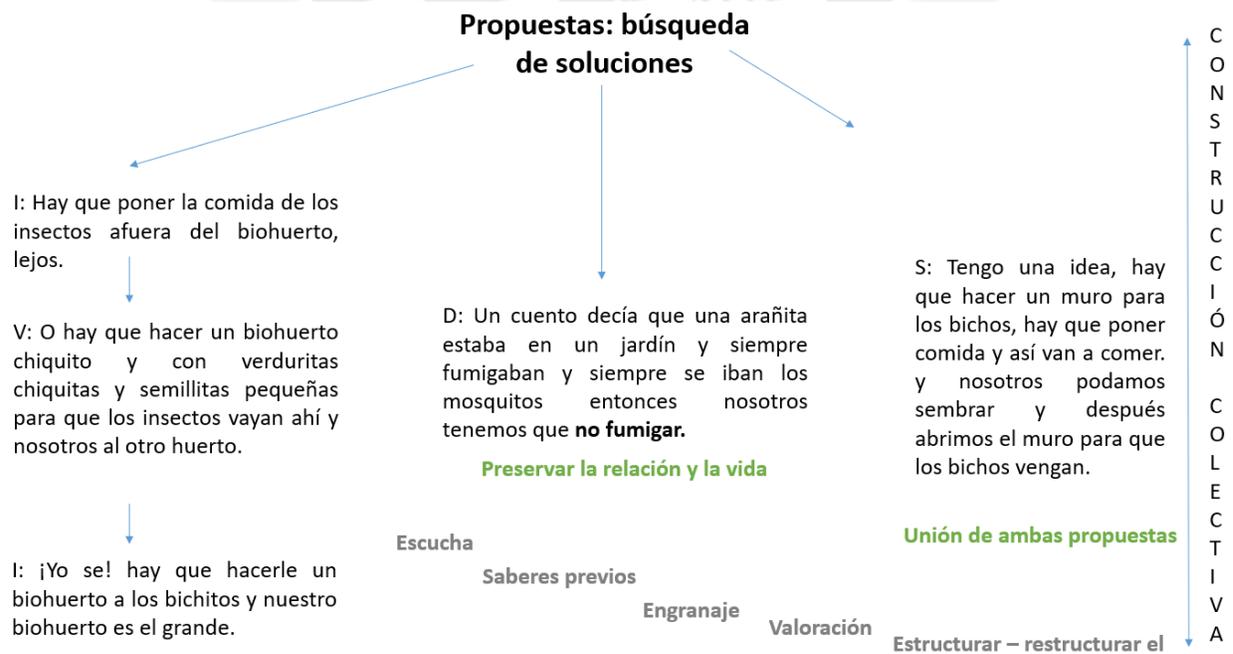


Figura 10

Confrontaciones a partir del diálogo de la figura 9

Confrontaciones



L: También los insectos podrían pasarse al otro *biohuerto*



F: Los insectos no van a saber cuál va a ser su biohuerto y cuál de es de los humanos.



I: los del aire también pueden ir por arriba.

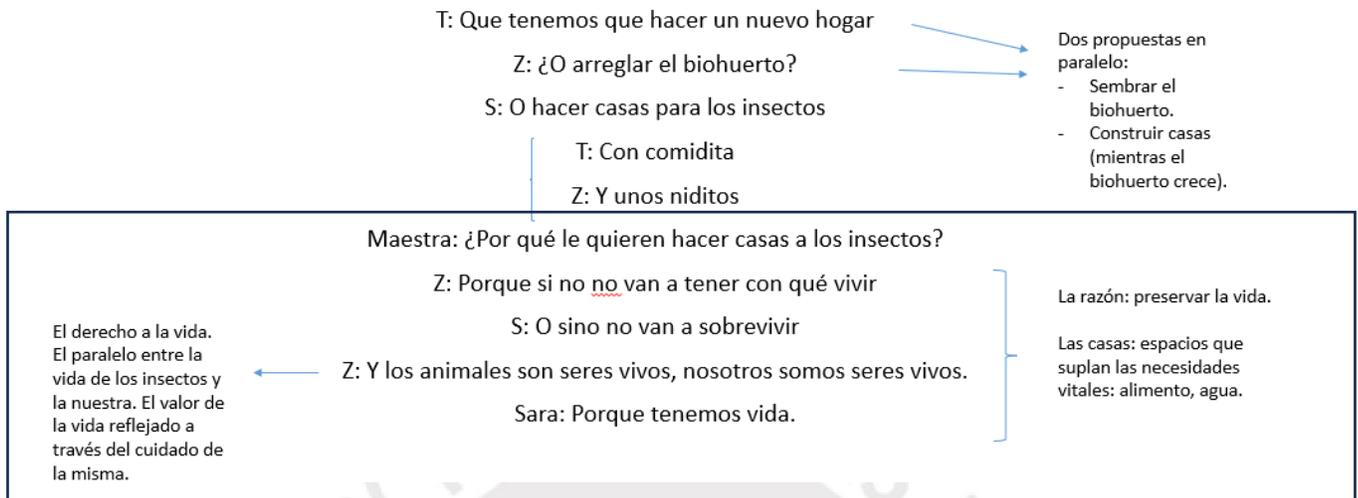
En la imagen se observa un diálogo durante una reunión de reflexión, un poderoso momento de encuentro, diálogo, escucha, análisis, comunicación y desarrollo de habilidades para expresarnos, señalar inconsistencias y dar solución a preguntas o problemáticas de manera conjunta, construyendo el conocimiento tal y como lo propone el socio – constructivismo, que está en íntima relación con el aprendizaje profundo como señala Weigel (2001, citado en Delotell, et al., 2010) quien menciona que el aprendizaje profundo está ligado con el constructivismo ya que al este apostar porque sea el estudiante quien construya su aprendizaje, implica que se apliquen habilidades de orden superior para llevar a cabo dicha construcción. El mismo autor en otro trabajo señala (Weigel 2001; Havard, Du & Olinzock; Hacker & Niederhauser, 2000, p. 50) “Deep learning occurs when students are actively involved in the learning process and given opportunities to construct meaning, tie course concepts to personal experience and utilize problem-solving skills” [El aprendizaje profundo ocurre cuando los estudiantes se envuelven activamente en el proceso de aprendizaje y cuando reciben oportunidades para construir significado, enlazan conceptos del curso con la experiencia personal y utilizan habilidades para resolver problemas].

La tesista manejó distintas estrategias durante la reunión de reflexión para acompañar la conversación y convocar a una escucha activa de los otros niños, como hacer preguntas a niños en específico, utilizar esquemas o gráficos u otros recursos visuales para dar soporte a las ideas en la pizarra mientras los niños dialogan. Es así como se puede ver, por ejemplo, cómo en el diálogo los niños escuchan, procesan, analizan la información y pueden comunicar de forma asertiva las inconsistencias que detectan, por ejemplo, la solución que plantea “I” es de hacer dos biohuertos, uno chiquito para los insectos, y uno grande para las personas, “F” encuentra una inconsistencia en esa propuesta y la comunica, diciendo “Pero los insectos no van a saber cuál es su biohuerto y cuál va a ser el de los humanos”.

Asimismo, la tesista, ante las ideas y propuestas de los niños, realiza preguntas con el propósito de llevarlos a analizar ellos mismos los conceptos que están detrás de sus propuestas, el valor conceptual – ético, de modo que todas las propuestas que se den tengan esa base, en este caso, la importancia de la vida de los insectos y plantas y la preservación de éstos.

Figura 11

Diálogos de los niños, pregunta de la docente, análisis de las ideas



A partir de esta narración reflexiva se identificó que los proyectos fueron uno de los aspectos más retadores de toda la experiencia docente significativa. Las primeras preguntas que surgieron en la tesista fueron ¿Cómo se puede trabajar un proyecto de investigación con niños tan pequeños? ¿Qué tipos de procesos han de realizar? ¿Cómo se implementa un proyecto de investigación? El trabajo de los proyectos de investigación y el éxito de los mismos pasa por poner en práctica todos los aportes que se han ido señalando a lo largo de la presente narración reflexiva, sin dejar de lado que la tesista debió también asumir un rol de investigadora, tal como señala Rinaldi, C. (2012, p. 93) “When teachers make listening and documentation central to their practice, they transform themselves into researchers” [Cuando los docentes hacen de la escucha y la documentación práctica centrales de su quehacer, ellos se transforman en investigadores.]. Es un docente investigador quien hace uso constante de la escucha activa, además de prestar atención a los diálogos de los estudiantes y al mismo tiempo, a partir de lo que la tesista oía, plantear preguntas abiertas,

complejas y poderosas a los niños, con el propósito de que éstas activen procesos mentales complejos en los estudiantes.

Así se aprecia entonces cómo los aportes identificados: analizar y re – construir la imagen de niño, desarrollar la capacidad de la escucha activa, ser sensible al potencial que los distintos momentos del día tienen en cuanto a los aprendizajes, diseñar e implementar experiencias educativas a partir de los intereses de los estudiantes, permitir que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, facilitándoles recursos, lenguajes artísticos y estrategias y conectar distintas áreas curriculares, no aislando los conceptos. Éstos aportes calan e interpelan constantemente el ser docente e inflaman una constante motivación por continuar mejorando, aprendiendo, capacitándose y analizando y reflexionando, a la luz de dichos aportes y prácticas, cómo continuar desarrollándolos y a partir de ello, ser parte del cambio necesario en la educación de nuestro país, cerrando brechas de desigualdad y promoviendo experiencias de aprendizaje que otorguen de herramientas y capacidades a todos los estudiantes, favoreciendo así su acceso a oportunidades, que vienen del derecho a recibir una educación de calidad.

Parte III. Contribución de la Facultad de Educación PUCP al Desarrollo Profesional Docente

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación

Se considera que la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación fue sumamente valiosa y determinante para brindar a la tesista de herramientas necesarias para llevar a cabo su labor docente y al mismo tiempo, para propiciar la constante búsqueda de mejora, investigación y de análisis auto reflexivo del ser docente.

Dentro de la propuesta de la Facultad, uno de los aspectos que cabe la pena resaltar es el de la excelencia académica, producto de una constante intención por parte de los docentes a través de las propuestas y actividades planificadas. Esto generaba en los estudiantes de pregrado una constante reflexión, esfuerzo y dedicación para lograr el aprendizaje deseado y sumar mayor conocimientos, habilidades y competencias que enriquezcan su futura labor docente. La temática de los cursos, entre ellos: educación y desarrollo en el Perú, teoría de la educación, corrientes pedagógicas; la relevancia de éstos y la información bibliográfica a la que se accedía era de calidad: compleja, variada y destinada a impactar en la mentalidad de los estudiantes, con el propósito de generar profesionales reflexivos. Otro ejemplo es el curso de Desarrollo Humano, donde se conoció y comprendió las etapas de desarrollo y cómo el conocerlas impactó a lo largo de los años en la forma en la cual aproximarse y diseñar propuestas de aprendizaje. Otro aspecto importante que señalar es el constante esfuerzo de parte de la Facultad por brindar una formación con un enfoque de responsabilidad social. Además de los cursos que siempre enfatizaban la concepción de la educación como un derecho, como un aspecto necesario para impactar positivamente en nuestra sociedad, las lecturas, diálogos e incluso visitas a distintos lugares con el propósito de llevar y gestionar experiencias educativas de calidad fueron sumamente importantes para reforzar este sentido de responsabilidad social, como el viaje realizado a la comunidad nativa de “Teoría” en Satipo, Junín, donde se desarrollaron labores y actividades de enseñanza a los niños de la comunidad, además de convivir con ellos y percatarse de la necesidad de una educación de calidad como una herramienta de apertura de oportunidades y cierre de brechas de desigualdad, ello dentro del curso de Programas alternativos de educación inicial.

Asimismo, un aspecto importante a considerar dentro de la formación de pregrado fueron los constantes seminarios, talleres, conversatorios y congresos que se daban, con el propósito de generar un espacio de diálogo, reflexión e

investigación. Estos espacios eran sumamente necesarios y enriquecedores por su propia naturaleza reflexiva, por su propósito de alcanzar y ampliar el campo del conocimiento. Se recuerda con claridad aquel seminario “Niños y niñas protagonistas del cambio en nuestras ciudades” con Tonucci, como oportunidad para reflexionar y cuestionar el rol de la infancia en nuestra sociedad. Esos espacios fueron y continúan siendo aliados para la formación de docentes con una perspectiva comprometida de ser parte del cambio necesario en nuestra sociedad.

Adicionalmente, un aspecto trascendental que se aprendió en la Facultad de Educación fue la comprensión desde los primeros ciclos de la importancia del juego en el desarrollo de la infancia y su valor como escenario de aprendizajes, ello se vio en diversidad de cursos como: estimulación temprana, expresión musical en la educación del niño, iniciación al pensamiento lógico matemático, expresión gráfico-plástica, educación psicomotriz, juegos para aprender a aprender, entre otros. Este aspecto se nos fue enseñado y recordado constantemente, al igual que el desarrollo humano y comprensión de las distintas etapas por las que atraviesan los niños en sus primeros años y cómo conectar ello con propuestas y experiencias que respondan. La importancia de formar docentes de educación inicial con dicha claridad ha sido y sigue siendo sumamente valioso y necesario. No se puede tener una formación docente que no visualice la importancia de ello pues va directamente relacionado con “la imagen de niño que se posee” y por ende con la participación que va a tener el estudiante en su propio aprendizaje, así como también el rol del docente.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

Dentro de la reflexión realizada se considera que hay aspectos que se pueden proponer como parte de una mejora al plan de formación docente en la Facultad de Educación PUCP.

En primer lugar, se considera importante gestionar mayor cantidad de experiencias pre – profesionales, de preferencia en distintas corrientes o propuestas metodológicas, siendo que ahora existe mayor variedad. Se considera relevante que los estudiantes puedan acceder a oportunidades en donde visualizar cómo se implementan las distintas propuestas, cómo se adecúan a la realidad peruana. Del mismo modo, que tengan la oportunidad de entrevistar a docentes, directivos, padres de familia, estudiantes; es decir, que tengan información de primera mano para realizar un análisis propio profundo sobre las distintas propuestas y cuál es el rol de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje en cada una de ellas. Asimismo, que puedan acceder a los registros de aprendizaje y visualizar, comparar y analizar qué propuestas generan aprendizajes profundos. También los estudiantes de pre – grado podrían compartir sus análisis y hallazgos entre ellos y generar propuestas para mejorar lo observado. Se piensa que ello favorecería a los estudiantes en cuanto al análisis, reflexión, que forma parte de un ser docente cuestionador y analítico dentro de un contexto de trabajo articulado entre los cursos que permitan una mirada más integral de la formación docente. Esto podría darse en el marco del curso “Teoría de la Educación y Corrientes Educativas”.

En segundo lugar, se considera necesario también propiciar en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación un sentido constantemente crítico acerca de las metodologías y filosofías educativas que se estudian. Propiciar que se hagan trabajos de investigación sobre las propuestas que se van estudiando, con el propósito de enlazarlas y analizarlas a la luz de la realidad peruana, gestionando un análisis que permita la identificación de aspectos positivos y aspectos a trabajar dentro de estos trabajos analíticos. Por otro lado, podrían darse espacios de diálogo y/o debates, a raíz de la investigación y posteriores reflexiones. Se podrían resolver también preguntas como ¿Si pudieras proponer una metodología que englobe los aspectos que consideras positivos de todas las metodologías estudiadas, cómo sería, cómo podría funcionar /

implementarse? De este modo, se invita a los futuros docentes a desarrollar constantemente su sentido crítico y analítico frente a cada propuesta metodológica a la luz del rol del estudiante, rol del docente y procesos de enseñanza – aprendizaje. Esto podría incluirse en el curso de “Programas y servicios educativos dirigidos a niños menores de seis años”.

En tercer lugar, podría incluirse un curso sobre neuroeducación y hacer el enlace entre esa disciplina y las distintas propuestas metodológicas. ¿Qué puntos de encuentro hay? Pues además contar con esta información va a facilitar a los futuros docentes conocer cómo ser eficaces en su quehacer docente, qué estrategias emplear para favorecer que sus estudiantes logren ser exitosos en sus procesos de aprendizaje. Es necesario que se cuente con las últimas teorías e información acerca de neuroeducación para comprender también qué rol posee el estudiante y cuáles son las características propias de un docente comprometido y actualizado con los últimos estudios en este campo tan relevante para el quehacer docente actual.

En cuarto lugar, podrían darse visitas de distintos docentes de aula de diferentes propuestas metodológicas a las clases universitarias con el propósito de compartir ellos mismos sus experiencias, proyectos trabajados, enfoque de aprendizaje, sus análisis sobre lo que se requiere, sobre lo que les ha funcionado mejor, sobre lo que pueden mejorar, etc. Es decir, que los estudiantes puedan acceder a experiencias de este tipo donde tienen la experiencia de otros docentes de primera mano, en distintas propuestas metodológicas, con el propósito de tener estudiantes de pregrado aún más preparados para afrontar los retos que el quehacer docente conlleva. Esto podría darse en el contexto del curso “Investigación y práctica 6: liderazgo y comunidades de aprendizaje”.

Finalmente, se considera que un aspecto que se debe seguir dando es el de las visitas o viajes a distintos lugares de Lima y el país con el propósito de llevar experiencias educativas de calidad, que respondan a las características y

necesidades educativas de los estudiantes y además con la propuesta de seguir consolidando en los estudiantes de pregrado la responsabilidad social necesaria como característica de los futuros docentes.



Conclusiones

1. Los aportes de la filosofía Reggio Emilia al rol docente para promover aprendizajes profundos hallados en el presente trabajo de investigación fueron: Construir y poseer una imagen de niño competente y capaz, estar atento y desarrollar sensibilidad al potencial de los momentos cotidianos, diseñar e implementar experiencias educativas que centren al niño como agente activo de su aprendizaje, facilitándoles recursos, lenguajes artísticos y estrategias, partiendo siempre de sus intereses; ser un docente investigador para desarrollar la prefiguración de los proyectos de investigación, conectando distintas áreas curriculares y finalmente, desarrollar y aplicar la escucha activa.
2. La estrategia de la narración reflexiva ha permitido reconocer la importancia, relevancia e impacto que tiene el rol docente como facilitador de aprendizajes profundos en los estudiantes, a partir de sus cualidades, diseños, implementación y uso de materiales, preparación e investigación. Del mismo modo, ha facilitado un análisis y reflexión que cala en el ser docente actual e invita a buscar una constante mejora.
3. La formación de pregrado en la Facultad de Educación brindó herramientas, recursos, conocimientos, reflexiones y experiencias que sirvieron de base para desarrollar el quehacer docente. Al mismo tiempo se identificaron propuestas para la Facultad de Educación basadas en los hallazgos y reflexiones del presente trabajo de investigación.

Referencias

- Barr, B. R., & Tagg, J. (1995). *From Teaching to Learning. A new paradigm for undergraduate Education*. 13–25.
- Beas, J., Manterola, M., Santa Cruz, J., & Carranza, G. (1996). *Capacitar monitores para enseñar a pensar: problemas y desafíos*”, en: VV. AA. *Tercer encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*.
- De Lotell, P. J., Millam, L. A., & Reinhardt, M. M. (2010). *The use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention*. *American journal of business education*, 3(12), 49–56.
<https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i12.964>
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (s/f). *Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role*. Unl.edu. Recuperado el 13 de octubre de 2023, de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=famconfacpub>

Sabariego, M. (coord.) (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Cuadernos de docencia universitaria, 35, 28 – 33. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>

Fullan, M., Langworthy, M. *Una rica veta*. Mineduc.cl. Recuperado el 24 de julio de 2023, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17460/A%20Rich%20Seam%20Spanish.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hertzog, N. (2001) *Reflections and impressions of Reggio Emilia: It is not about art*. *Early Childhood Research and Practice*. 3(1).

Hewett, V. (2001). *Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education*. *Early Childhood Education Journal*. 29(2). <https://static1.squarespace.com/static/51ed94d0e4b03bd18bdcc998/t/526c8eabe4b0f35a9f0216e3/1382846123076/ExaminingtheReggioEmiliaApproach.pdf>

Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. *Young Children*, 11/93 (10).

Márquez-Román, A., & Soto Gómez, E. (2023). *La política de lo educativo en el “Reggio Emilia Approach” 75 años después: Diálogos sobre la belleza del espacio escolar con Veà Vecchi, Maddalena Tedeschi y Carlotta Ferrozzi*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(62).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7889>

Moss, P. (2010) *¿Cuál es la imagen de niño que tenemos?* Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 47 (19).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140_spa

Ortega – Díaz, C., & Hernández – Pérez, A (2015). *Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente*. *Ra Ximhai*, 11(4), 213 – 220.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf>

Raposo, M. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3). <https://riunet.upv.es/handle/10251/140074>

Rinaldi, C. (2001) *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. En "Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange" 8 (4).

Rinaldi, C. (2012). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*.

Torre, P. J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Univ. Pontifica de Comillas.

Valenzuela, J. (2007). *Organización de Estados Iberoamericanos en educación, la ciencia y la cultura (OEI) Chile*. 1–9.

Valenzuela, J (2008). *Vista de Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. (s/f). Rieoei.org. Recuperado el 24 de julio de 2023, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1914/2939>

Anexos



Foto 1: Niños elaborando carteles para que la comunidad del colegio cuide las casas de los insectos.

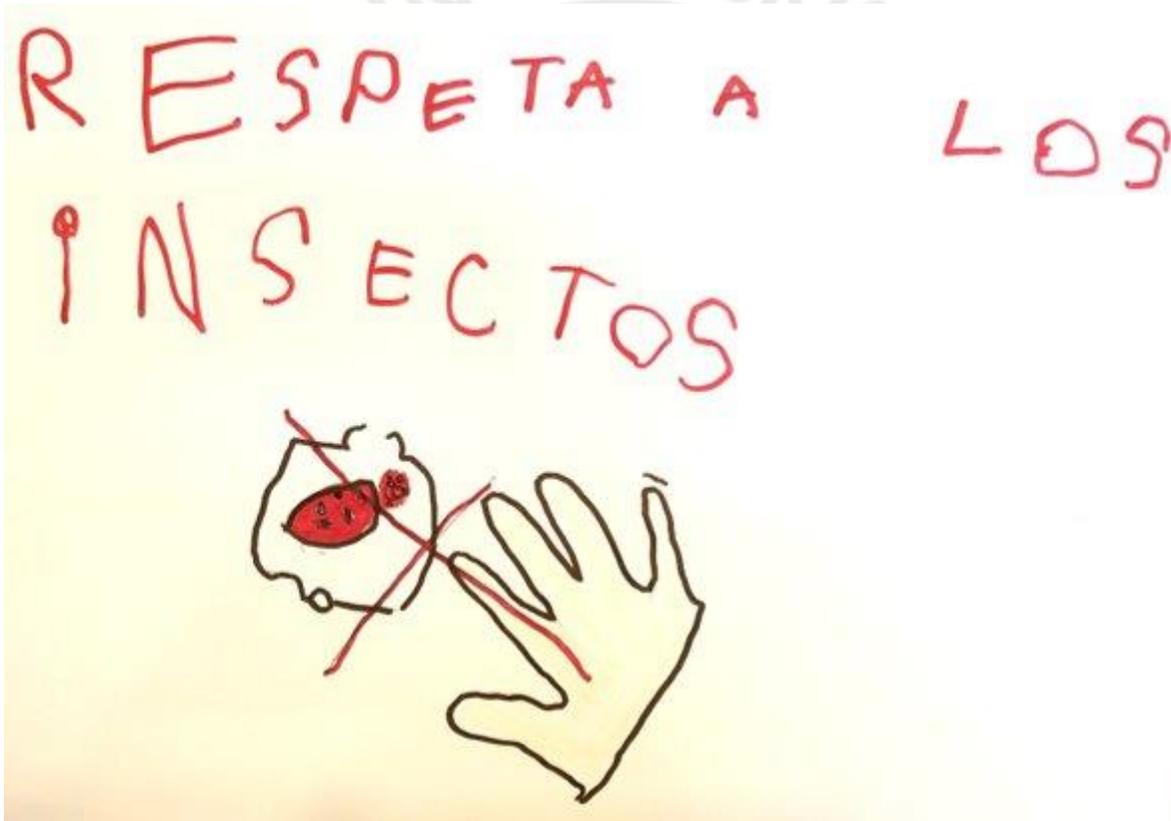


Foto 2: Uno de los carteles elaborados por los niños.

Encuesta - importancia

S: Hacer la encuesta es importante para saber cuál salón no lo había visto y cuál sí.

D: ... Para que sepan, que vean que las tienen que cuidar.

T: Si no lo hubiéramos hecho no sabríamos que algunos no lo vieron.

L: Fue importante hacer la encuesta porque si no se olvidarían los niños.

Z: Gracias a la encuesta sabemos más

	SÍ	NO
¿Has visto el video de las casas de los insectos??	EN/AN/SP IA/ / 15-100	RE DA CIRCAT 102/100/BI
¿Vai a cuidar las casas de los insectos?		

Procedimiento

- Recojido de información relevante

- Evaluación del proceso

Foto 3: Diálogo y encuesta elaborada por los niños.

Salón	Encuesta
18	
17	
16	
15	
14	
13	
12	
11	
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	

Foto 4: Vaciado de información de la encuesta en barras.

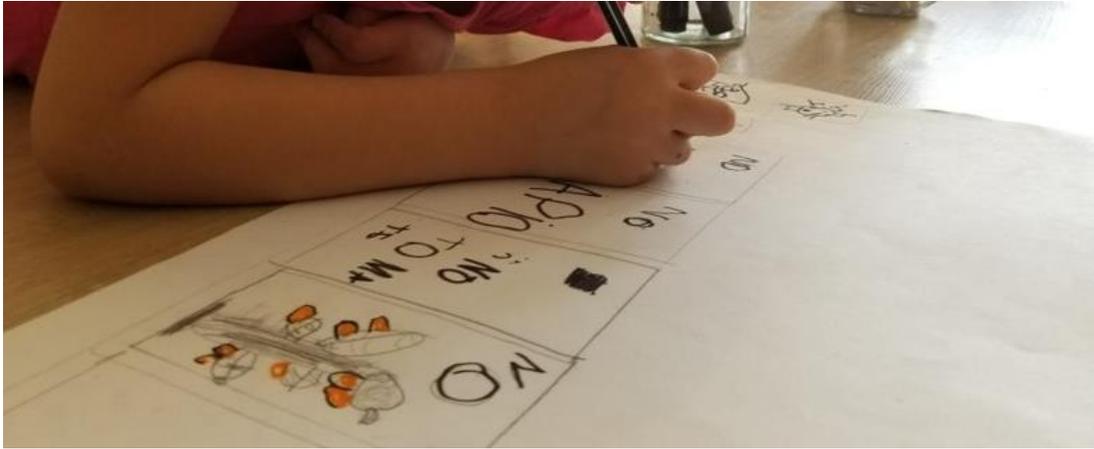


Foto 5: Niños elaborando un mapa del biohuerto para ubicar qué plantas necesitan repelente natural y cuáles no.



Foto 6: Mapa del biohuerto terminado. Con puntos de referencia del colegio para que los niños puedan ubicarse. Cada parcela tiene un sí o no, dependiendo de si requiere o no el repelente.

Maestra: Entonces, ¿Dónde creen que debemos colocar el repelente? ¿En qué parte de la planta?



Foto 7: Ideas de los niños sobre en qué parte de la planta colocar el repelente natural y por qué.



HOLA ADAM COMO ESTAS

PORFAVOR QUEREMOS

QUE VENGAS AL
COLEGIO ALEPH
PARA ^{QUE NOS}

A HACER UN AYUDAS

REPELENTE

QUE NO MATI A LOS
INSECTOS PORQUE
QUEREMOS CUIDAR

LAS PLANTAS DEL
BIQUERTO

D: Ala, no se escribir Adaam.

L.P: "A", "aaa"

Z: Hazlo separado porque sino sería
"HOLAADAM" y sería muy rápido.

D: Adam con la "M" de Miranda.

Foto 8: Diálogo y carta escrita por los niños para invitar al colegio a Adam, un especialista en plantas.

Búsqueda de soluciones: proponer, confrontar, reformular.

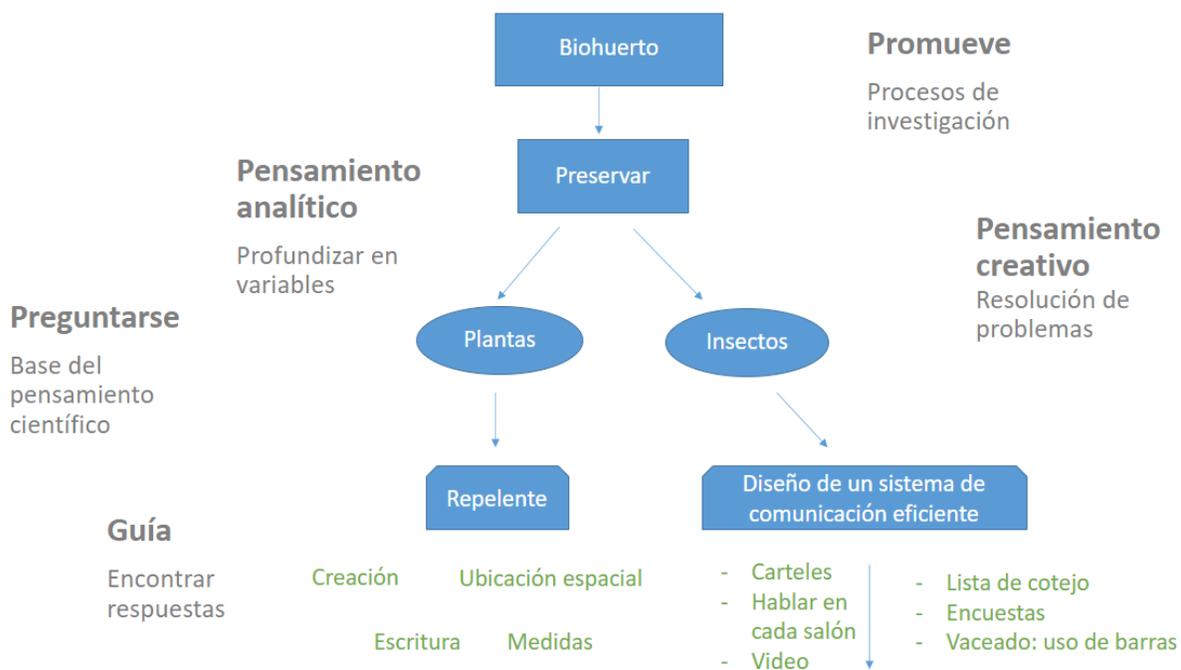


Foto 9: Esquema elaborado por la docente sobre la segunda parte del proyecto de investigación, los procesos, conceptos y contenidos trabajados.