



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**PREGUNTA GENERADORA COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS REFLEXIVAS PREESCOLARES**

ELIA AYDEÉ GARCÍA SÁNCHEZ



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**PREGUNTA GENERADORA COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
REFLEXIVAS PREESCOLARES**

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

ELIA AYDEÉ GARCÍA SÁNCHEZ

CD. VICTORIA, TAM.

OCTUBRE DE 2015

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 09 de octubre del 2015

C.
ELIA AYDEÉ GARCÍA SÁNCHEZ
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo titulado: "Pregunta generadora cómo estrategia didáctica para el desarrollo de competencias reflexivas preescolares"; opción: Tesis, a propuesta del tutor la C. Dra. Rosa María González Isasi, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra en Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"




PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCÍA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DEL ESTADO DE TAMAULIPAS
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 281
Felipe de la Garza No. 1234 Fracc. Las Palmas C. P. 87050
Tel: (834) 31-6-70-92 Cd. Victoria, Tam.

Resumen

El presente estudio de investigación cualitativa con metodología de estudio de caso, tuvo como propósito desarrollar y analizar una intervención educativa basada en el uso de la pregunta generadora, insertada en un proyecto didáctico diseñado con el fin de desarrollar competencias en alumnos del nivel de educación preescolar, a partir de la observación que la investigadora hace de su propia práctica docente.

Lo anterior se fundamenta en la Reforma Integral de la Educación Básica, que establece este nivel educativo como el primer espacio de educación basado en el desarrollo de competencias para la vida, con las cuales los alumnos puedan ser críticos, reflexivos y creativos a partir del planteamiento de un reto cognitivo.

La pregunta generadora es definida como el enunciado interrogativo que plantean los profesores y logra que los alumnos busquen soluciones a partir de los conocimientos previos, de lo que pueden y saben hacer y usando los recursos que tienen a la mano. De esta manera, se buscó establecer un reto cognitivo a los alumnos.

El impacto que tuvo el uso de la pregunta generadora en esta intervención educativa, es que fue de apoyo en la planeación para tener presente la intención educativa de la actividad y que durante el desarrollo del proyecto marcó el inicio de cada actividad y despertó el interés de los alumnos por buscar la solución al reto planteado. Esta búsqueda de soluciones llevó a los alumnos a movilizar saberes y a disponer de las habilidades de pensamiento para construir un nuevo conocimiento.

Palabras clave: Pregunta generadora, estrategia didáctica, competencias.

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Introducción	7
Planteamiento del problema	9
Justificación	13
Preguntas de investigación.....	15
Propósito del estudio	15
Capítulo 2. Estudios Relacionados.....	17
Educación basada en competencias	17
Desarrollo de competencias y aprendizajes esperados en los alumnos de educación preescolar.....	19
Mediación pedagógica para el desarrollo de competencias reflexivas	21
Características de la pregunta generadora.....	24
Estrategias didácticas con pregunta generadora.....	26
Fase de diagnóstico de la investigación	31
Sujetos de estudio en la fase de diagnóstico.	31
Procedimiento de la fase de diagnóstico.....	32
Fase de intervención de la investigación	33
Sujetos de estudio en la fase de intervención.	33
Procedimiento de la fase de intervención.....	34
Instrumentos	37
Registro de observación a través de video.	37
Diario de campo del profesor.	38
Entrevista.	38
Cuestionarios.	39

Análisis de los datos	39
Análisis de datos en la etapa de diagnóstico.	39
Análisis de datos en la etapa de intervención.	40
Capítulo 4. Resultados	44
Fase diagnóstica.....	44
Concepto y expectativa de uso de la pregunta generadora.	44
Frecuencia y momentos de uso de la pregunta generadora.	45
Estrategia para el uso de la pregunta generadora y sus resultados.	46
Papel del profesor en el desarrollo de pregunta generadora.	47
Capacitaciones del profesor sobre el uso de la pregunta generadora.	47
Fase de Intervención	48
Tipo de preguntas de la profesora.	49
Preguntas limitadas.	49
Preguntas amplias.	51
Intención de la pregunta y el momento en que se realizan.	54
Para mantener la atención de los alumnos.....	55
Para activar las ideas previas.	56
Para potenciar el enlace de los conocimientos previos y lo aprendido.	57
Formas de respuestas de los alumnos.....	58
Dan explicaciones.....	58
Infieren en los contenidos.	58
Expresan lo que saben.	59
Manifestaciones de la competencia observadas por los padres.	59
Conclusiones.....	61

Referencias	65
Apéndices.....	71
Apéndice A. Registro de evaluación de estándares	72
Apéndice B. Plan diagnóstico	73
Apéndice C. Instrumento para validar constructos	74
Apéndice D. Instrumento de medida para validar cuestionario para docentes	78
Apéndice E. Instrumento de medida para validar el cuestionario para asesora técnica y directora del jardín de niños	82
Apéndice F. Cuestionario para docentes	85
Apéndice G. Cronograma de actividades en la etapa de intervención	88
Apéndice H. Plan de trabajo de la estrategia desarrollada	89
Apéndice I. Diario de campo de actividad 1	93
Apéndice J. Instrumento POE (Predecir, Observar y Explicar) para alumnos	96
Apéndice K. Guion de entrevista a padres.....	97

Índice de tablas

Tabla. Sujetos participantes en el estudio	33
--	----

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1. Enlace de categorías</i>	<i>42</i>
<i>Gráfico 2. Pregunta para conocer los saberes previos de los alumnos.....</i>	<i>51</i>
<i>Gráfico 3. Los alumnos registran el clima en su cuaderno</i>	<i>52</i>
<i>Gráfico 4. La profesora pregunta para mantener la atención de un alumno</i>	<i>56</i>
<i>Gráfico 5. Propuesta que integra saberes previos y conocimientos nuevos</i>	<i>57</i>

Capítulo 1. Introducción

El tema que se propone tratar en el presente estudio, profundiza en la práctica docente de la propia investigadora y el uso de preguntas generadoras, a partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. La RIEB demanda la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y creativos, y plantea la importancia de realizar una práctica docente de calidad que permita potenciar el desarrollo de competencias en los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Esto se especifica en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, que comprende tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria, durante los cuales se pretende que alcancen niveles de desempeño óptimos en las competencias fundamentales para la vida y en el perfil de egreso (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Una acción necesaria para consolidar esta reforma es la transformación de la práctica docente, la cual fue expresada con mayor claridad por Díaz Barriga y Hernández Rojas, (1999) cuando señalaron que en las estrategias docentes resulta importante que se considere a los profesores como un agente que interprete las interacciones de los alumnos a través de estrategias que surjan de la reflexión sobre el acontecer diario en el aula. En este contexto, se propone el uso de la pregunta generadora, como una estrategia que desencadena acciones para dar forma a los métodos y procedimientos didácticos con el fin de desarrollar las competencias reflexivas de los alumnos (Londoño, 2007). A ese respecto Tobón (2005) y Frade (2009) coincidieron en afirmar que el uso de las preguntas insertadas en cualquier momento de la clase, están vinculadas con el método de proyectos como alternativa

didáctica de mediación; el cual es una de las modalidades de trabajo incluidas en el programa del nivel preescolar.

El Programa de Estudios de Preescolar 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011b), considera al jardín de niños como el primer espacio de educación formal al que tienen acceso los niños; es ahí donde inician a reflexionar, a descubrir el mundo a través de cuestionamientos acerca de situaciones que viven cotidianamente. A estos procedimientos de intercalar preguntas en diferentes momentos de la clase, se refirieron Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) y de la misma forma Tobón (2005), como estrategias de enseñanza para que los alumnos “practiquen y consoliden lo que han aprendido, resuelvan sus dudas y se autoevalúen gradualmente” (p.8). A su vez Bravo (2007), afirmó que todos los profesores deberían saber formular preguntas, pero también, resaltó la importancia de ensayar esta actividad una y otra vez hasta dominar la habilidad, porque puede llegar a convertirse en una herramienta poderosa para el aprendizaje, con la condición de hacer preguntas precisas.

En la vida diaria, todas las personas usan las preguntas, el problema radica en la calidad del planteamiento, pues las preguntas mal planteadas confunden e inducen al error. En muchas de estas ocasiones las preguntas suelen ser irrelevantes, hasta se llega a caer en lo rutinario; lejos de ser un ejercicio mental o de requerir respuestas complejas que permitan hacer un razonamiento (Bravo, 2007).

La realidad que se percibe en los jardines de niños es que los profesores realizan la exposición de un tema, dirigiendo en todo momento la clase y al alumno solo se le pide que permanezca pasivo, escuche la explicación y responda a las preguntas que realiza el docente. Generalmente esas preguntas las responden los alumnos con la misma explicación que les proporcionó el docente, repitiendo sus

palabras basado en un cuestionamiento centrado en el profesor (Lozano, 2011) para después seguir las instrucciones para realizar las tareas en forma mecánica. En esta realidad, el alumno destacado es aquel que aprende de memoria los conceptos básicos explicados por el profesor y que presenta una conducta pasiva; es decir, aceptable a los condicionamientos del docente.

Planteamiento del problema

En este documento se considera, entre otros puntos, el que se refiere a “transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.17).

En la reciente modificación del Programa de Estudios de Preescolar de Secretaría de Educación Pública (2011b), se planteó la necesidad que el profesor tenga claro lo que va a preguntar, para propiciar que los niños reflexionen acerca de dicha pregunta. Sin embargo en el jardín de niños donde la investigadora presta sus servicios, se observó, que la profesora de educación preescolar dirige la enseñanza de manera tradicionalista. Tal como lo planteó Hernández (2008), desde la planeación se percibe la falta de toma de conciencia del profesor sobre lo que necesita para desarrollar una competencia y actividades tales como los cuestionamientos encaminados a la reflexión, para diseñar la situación de aprendizaje. Al respecto Frade (2009) afirmó que se debe llevar a los alumnos a “aprender por descubrimiento, adaptarse al entorno que se le presenta y resolver aquello que le causa conflicto” (p.163). Entonces, en el desarrollo de la clase y desde la planeación, la profesora olvida incluir preguntas que generen la reflexión de los alumnos durante las

actividades. Ante esta situación, la respuesta del alumno es quedarse pasivo y se concreta a recibir y seguir instrucciones.

Lo anterior, se contrapone con el primer principio pedagógico del Plan de Estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública (2011a), referido a centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, porque “desde etapas tempranas se requiere, entre otros aspectos, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (p.117).

En un currículo basado en el desarrollo de competencias es indispensable que el profesor sea competente en la propuesta y aplicación de estrategias que favorezcan en los niños esas habilidades superiores en la vida cotidiana para solucionar situaciones que se le presenten en la complejidad de la sociedad en la que se encuentra inmerso; por ello, el profesor enfrenta el reto de ser considerado

como un ser social activo que diseña y aplica diversas estrategias, acordes con su contexto histórico social y cultural; que es capaz de disponer de sus propios dispositivos prácticos, mediante los cuales ajusta la realidad social a sus propias demandas e intenciones (Paniagua, 2007, p. 18).

Los profesores que requiere la educación preescolar en México, son aquellos que promueven acciones que potencian las capacidades de los niños; entre éstas la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva en el desarrollo de cualquiera de las modalidades de trabajo que propone el Programa de Estudios 2011 de Secretaría de Educación Pública, (2011b). En torno a los profesores, García Cueto y Ospino Rollero (2010) señalaron que “con la orientación del profesor, los estudiantes identifican los

vacíos de sus conocimientos previos, y emprenden la búsqueda de la teoría faltante” (p. 2).

El uso de la pregunta en educación preescolar, puede lograr aprendizajes. Por lo tanto, es importante mencionar que, “la acción de la educadora es factor clave, es ella quien establece el ambiente, plantea situaciones didácticas y busca motivos para despertar el interés e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (Secretaría de Educación Pública, 2004b, p. 8). De la misma forma, Polanco (2004) planteó que “es importante recalcar que éste es un proceso de reflexión de parte de los docentes, en el cual es bueno cuestionarse cuándo, cómo y porqué preguntamos y así lograr cuestionamientos en el momento adecuado” (p.12).

Los profesores de educación preescolar suelen plantear preguntas a los alumnos para conocer cuánto saben de un tema, para atraer su atención o para movilizar los esquemas de pensamiento que ya posee y plantear cierto grado de incertidumbre que incentive el deseo de sus alumnos por aprender.

En el marco de la RIEB, “la planeación de actividades que decida el profesor deberá considerar la movilización de saberes “saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p.108), el profesor que logra esta última condición, está consciente de que para llegar a ello, es necesario reflexionar continuamente acerca de su intervención cotidiana, definir en la planeación la intención de cuestionar a los alumnos al plantear conflictos cognitivos y prever las posibles reacciones de sus alumnos para llevarlos a realizar acciones que los motiven a resolver los retos planteados.

Los ajustes que realiza la profesora del grupo de educación preescolar que participa en el presente proyecto, son aquellos referidos al diseño y aplicación de situaciones didácticas que, si bien, respondan a lo que los alumnos expresen que les interesa, pero sin olvidar incluir estrategias didácticas para el desarrollo de competencias. La planeación y diseño de situaciones de aprendizaje, según Frade (2009), puede resultar complejo y requiere del profesor una visión amplia sobre la puesta en marcha de la secuencia de actividades, reconocer y prever situaciones de conflicto cognitivo. Sin embargo en la actualidad, se dejan grandes vacíos en cuanto a tomar en cuenta estrategias que permitan la reflexión. Por todo ello, se realizó un análisis diagnóstico en donde se encontraron deficiencias en el uso de las preguntas generadoras que a continuación se detallan:

1. En la planeación se encuentran como elementos fundamentales los aprendizajes esperados como indicadores del desempeño que se propone alcanzar con los alumnos, al desarrollar la situación didáctica a planear. Entre los aprendizajes esperados de cada campo formativo se encuentran los que definen las acciones necesarias para avanzar en el dominio de la reflexión, comprensión y metacognición. Sin embargo, en la planeación se describe la secuencia de actividades dirigidas a transmitir información en un escenario que evita centrar el proceso educativo en los alumnos; debido a ello, es importante anotar los momentos en que se van a aplicar las preguntas generadoras como estrategia, así como realizar con anterioridad un listado de ellas.

2. Después de haber realizado la planeación, el profesor recurre a la puesta en marcha de las actividades ahí descritas; para iniciar, plantea preguntas que los alumnos contestan con monosílabos, aparentemente sin reflexionar sobre lo que se

pregunta. De esta manera, las actividades son manipuladas por el profesor, no se mantiene el interés de los alumnos en el proyecto y se pierde la intención de favorecer el desarrollo de competencias reflexivas. Ante estos eventos, existe la necesidad de plantear retos, dudas o problemas a solucionar, es decir, diseñar y aplicar estrategias que tengan como elemento central el uso de la pregunta generadora.

3. La práctica docente se lleva a cabo repitiendo un proceso tradicionalista, de tal manera que pone en descubierto la metodología con la que muy probablemente la profesora fue formada. Esto puede llegar a limitar el proceso de la RIEB, ya que solo se puede producir con “la práctica reflexiva del profesor y el impulso hacia un aprendizaje permanente, en congruencia con la práctica docente que requiere la Reforma” descrito en Secretaría de Educación Pública, (2010, p. 6). Pero en la realidad del aula, es frecuente que el profesor le enseñe todo lo que debe saber el alumno para convertirlo en receptor; y realice un planteamiento inadecuado de las preguntas, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la habilidad de formular preguntas.

Las deficiencias encontradas, orientaron el presente estudio hacia la mejora de la propia práctica de la profesora, ya que es ella la responsable de los procesos interactivos que se presentaron en el aula, así como el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de cuatro y cinco años que estudian en la escuela de educación preescolar.

Justificación

La importancia de estudiar el uso de la pregunta generadora como estrategia para el desarrollo de competencias, radica en enfrentar el cambio para transitar hacia una enseñanza donde el principal reto del profesor es “dejar la enseñanza tradicional para pasar a una escuela activa en la que se resuelvan problemas y se asuman nuevos

valores y actitudes” (Frade, 2009, p.86). De allí que, un desempeño docente, acorde a los planteamientos de la RIEB, implica una forma distinta de trabajar en el aula, dejar atrás prácticas rutinarias y sin sentido, abordar nuevas estrategias y métodos educativos; en conjunto, construir nuevas competencias docentes como se estableció en el Plan de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

En este contexto, el proceso educativo es complejo y exige que el profesor enfrente grandes desafíos, como la de orientar su intervención a desarrollar las habilidades mentales superiores, así como encauzar la curiosidad natural de sus alumnos y su interés por aprender, a fin de mantenerlos activos tanto cognitiva como emocionalmente (Secretaría de Educación Pública, 2004a). Una forma, aunque no es la única, es plantear conflictos cognitivos inmersos en ambientes de aprendizaje que generen desempeños complejos de los alumnos (Frade, 2009). De acuerdo con las teorías constructivistas, Frade 2009 se refiere a conflicto cognitivo como el estímulo externo que se le presenta al alumno en forma de problema, análisis, experimento o proyecto. Este estímulo normalmente contesta a una pregunta a solucionar y produce un estado de desequilibrio en las estructuras mentales, lo cual hace dinámica la búsqueda del conocimiento para poder explicar lo que ahí sucede o resolver aquello que le causa conflicto.

Es por ello que el presente estudio podrá servir inicialmente a la profesora participante en el proyecto de intervención, sin embargo, también podrán servir los resultados a todos los profesores que prestan sus servicios en el nivel de Educación Preescolar que propician el desarrollo de competencias de los alumnos de cuatro y cinco años. Entre ellos, se consideran los educadores responsables de un grupo, bibliotecarios, profesores de educación física, educación artística, informática,

educación especial; entre otros. Sin embargo, también apoya la práctica de los profesores de otros niveles de educación, puesto que el Plan de Estudios 2011, define al profesor como, “profesional de educación, que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 18). Para lograr lo anterior los profesores utilizan diversas estrategias incluidas en la planeación sistemática de actividades, entre ellas, la pregunta generadora.

Preguntas de investigación

Reconocer las deficiencias planteadas no fue fácil, pero se identificó la necesidad de realizar este estudio y prepararse para enfrentar el desafío de transformar la práctica docente, tomando como preguntas de investigación las siguientes:

1. ¿Cómo utiliza las preguntas generadoras la profesora de grupo de educación preescolar, al plantear conflictos cognitivos a sus alumnos?
2. ¿Qué estrategias didácticas son adecuadas para incluir la pregunta generadora que propicie el desarrollo de competencias reflexivas en los alumnos de educación preescolar?
3. ¿De qué manera, el uso de las preguntas generadoras propicia el desarrollo de competencias reflexivas en los alumnos de educación preescolar?

Propósito del estudio

Este proyecto de intervención partió del análisis de la propia práctica docente que se realizó con alumnos de un Jardín de Niños público, ubicado en la periferia de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Como resultado de ese análisis se planteó como propósito de la presente investigación cualitativa con metodología de estudio de caso,

analizar el uso que la profesora hacía de las preguntas generadoras para desarrollar competencias en los alumnos de educación preescolar, a través del trabajo por proyectos durante el proceso de enseñanza y llegar a la construcción de nuevos conocimientos. De esta manera se buscó contrastar la teoría con la realidad vivida en el aula y la interacción activa entre los participantes.

Capítulo 2. Estudios Relacionados

Un referente esencial para realizar el proyecto de estudio es hacer una exploración de estudios relacionados con la problemática, para verificar que el tema de estudio tiene validez y es realmente un problema de estudio. Por lo tanto, en este capítulo, se trata de llevar al lector a un repaso por la literatura vinculada a la pregunta generadora y el desarrollo de competencias en el nivel de educación preescolar. Para su mayor comprensión fue necesario iniciar con los conceptos y principios de la educación basada en competencias para después describir lo que se espera lograr en los alumnos de educación preescolar al llevar a la práctica el uso de la pregunta generadora.

Educación basada en competencias

La educación que se basa en la formación de competencias contempla el supuesto de que los alumnos llegan al jardín de niños con ideas, capacidades, habilidades y actitudes preconcebidas en el contexto familiar inmediato donde han crecido y desarrollado. Por lo tanto, la exploración de esos conocimientos previos, es el primer paso que puede realizar el profesor para iniciar el desarrollo de competencias.

Tobón (2005), quien realizó un análisis profundo en la estructura de las competencias, argumentó que es común encontrar el concepto de competencias limitado a comportamientos observables y habituales para que una persona realice con éxito una actividad dentro de un escenario, lo cual se reduce a un saber hacer, es decir, se reduce el propio concepto haciendo alusión a la parte procedimental y deja de lado afrontar esa situación con una actitud de mejora en el desempeño. En otras palabras, separa el saber hacer o procedimiento, del saber conocer o conocimiento, y

del saber ser; en lugar de interrelacionar estos componentes de la competencia. Por su parte Frade (2009), señaló que consiste en que los alumnos “desplieguen su capacidad para resolver y encontrar soluciones ante los problemas de la vida, alcanzando mejores desempeños” (p.158).

Todo ello, implica estar acordes a los planteamientos de la RIEB en los que se señaló como un principio pedagógico, poner énfasis en el desarrollo de competencias de los alumnos de educación básica porque, “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer [habilidades] con saber [conocimiento], así como la valoración de las consecuencias de ese hacer [valores y actitudes]” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 29).

Las competencias son descritas en el Programa de Estudios de Preescolar 2011 de la Secretaría de Educación Pública (2011b), como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (p.14). Desde esta perspectiva, se espera que los alumnos puedan trasladar esas competencias a otro contexto, demostrando así que le resultó significativo el aprendizaje.

El concepto de competencia, en el contexto educativo tiene una doble definición, según Frade (2009), la primera sugiere que son metas alcanzables al término de un periodo escolar y el segundo, refiere la actividad escolar y las condiciones en que se desarrollarán. Por ejemplo, en la competencia: selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características, en ésta se deduce que al terminar la educación preescolar los alumnos podrán usar los tipos de texto referidos en la competencia con un propósito definido por las características del texto, pero también en el enunciado de la competencia se encuentran implícitas las acciones que

se llevarán a cabo en el aula que van desde elegir un tipo de texto, inferir en su contenido y cambiar algunas de sus partes para llegar a descubrir sus características.

Por lo tanto, si se centra la atención en estas dos definiciones, se deduce que la educación basada en competencias propone utilizar los conocimientos en desempeños concretos de la vida, según el momento histórico, económico y cultural que esté viviendo el sujeto que aprende. Todo ello, depende de la calidad de la mediación la que impulsará el desarrollo de competencias en los alumnos.

Desarrollo de competencias y aprendizajes esperados en los alumnos de educación preescolar

El Programa de Estudios de Educación Preescolar 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011b), pone énfasis en las competencias que se desarrollarán en los alumnos como punto de partida para pensar, organizar y desarrollar el trabajo pedagógico. Sobre esta base cobra sentido la diversificación del trabajo, puesto que se abren posibilidades de elegir actividades que permitan a los alumnos usar y movilizar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que implica la competencia seleccionada.

El desarrollo de competencias en alumnos de educación preescolar implica ponerlos en una situación de aprendizaje que movilice los saberes previos y capacidades para ampliarlos y modificarlos, ya que esto se consigue cuando se enfrenta a un conflicto cognitivo por resolver, analizar la realidad y desplegar todas sus capacidades con el apoyo de la mediación docente y a través de una estrategia concreta que se traduzca en un mejor desempeño y que avance en su dominio (Frade, 2009). Entre los componentes de una competencia, se identifican los cuatro aprendizajes o pilares del conocimiento propuestos por Delors (citado por Secretaría

de Educación Pública, 2010) que son: (a) aprender a conocer, que implica apropiarse de los instrumentos necesarios para la comprensión, (b) aprender a hacer, para poder influir en su propio entorno, (c) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, (d) aprender a ser, en el que se recogen elementos de los tres anteriores y en donde es indispensable saber hacer con saber y con conciencia de las consecuencias de ese hacer. Este último, aprender a ser, implica la reflexión del hacer.

Acerca del aprender a reflexionar sobre el hacer, Meece (2001) señaló, que aun cuando se trate de la educación de niños pequeños, es necesario que aprendan a reconocer los procesos cognitivos que tuvieron que pasar para llegar a culminar un proyecto o actividad, y a la vez valorar sus aptitudes y las de sus compañeros, lo cual le ayudará a mejorar su desempeño. A este “conocimiento y comprensión que tiene el niño de sus capacidades mentales y procesos de pensamiento” (Meece, 2001 p.158) lo definió como metacognición y agregó que inicia en la etapa preescolar.

De esta manera, en el Programa de Estudios de Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2011a) se da prioridad al desarrollo de las competencias a través de los aprendizajes esperados al ser definidos como “indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser y dan concreción al trabajo docente” (Secretaría de Educación Pública, 2011b). Esto le da la pauta al profesor para definir una estrategia que implique la participación activa de los alumnos y elegir la modalidad de trabajo más adecuada para despertar la curiosidad y el interés de los alumnos por aprender.

El uso de estrategias, según Villardón (2006), en la educación basada en el desarrollo de competencias, permite a los alumnos actuar de manera compleja y eficaz

ante diferentes situaciones en las cuales va integrando sus conocimientos, habilidades, valores y capacidades; al mismo tiempo, los alumnos adecúan estos elementos a la situación obteniendo como resultado un aprendizaje.

En fechas recientes Carrera y Marín (2011) publicaron un estudio de tipo exploratorio con el fin de diseñar un modelo pedagógico para desarrollar competencias con la participación activa de docentes y alumnos de nivel superior mediante el análisis crítico de prácticas educativas. El estudio aportó la idea de que el desarrollo por competencias “requiere una actitud de innovación, participación activa y reflexión crítica, tanto del docente como del alumno, con el uso de nuevas estrategias para aprender” (p.2). En este sentido, la tarea docente es centrar la atención en el aprendizaje, el uso de estrategias variadas y significativas para que el alumno pueda identificar problemas, trabajar relacionándose con sus compañeros y proponer soluciones.

El uso de las estrategias en el desarrollo de competencias entra en juego el punto de vista del profesor en su papel de articulador. Como afirmaron Friz Carrillo, Sanhueza Henríquez y Sánchez Bravo (2009), en un estudio referente al desarrollo de competencias matemáticas, el profesor ayuda a los alumnos a transferir a la vida diaria esas competencias desarrolladas en la escuela. En ese estudio resaltaron la importancia de las competencias reflexivas, procedimientos cognitivos y el trabajo en pequeños grupos para el logro de los aprendizajes esperados.

Mediación pedagógica para el desarrollo de competencias reflexivas

El papel del profesor ha pasado por diferentes etapas. Actualmente se le considera un mediador, que Álvarez del Valle (2004), describió acomo “quien facilita los contenidos, materiales y ambientes” (p. 18). Esto es, su tarea consiste en promover

en otros la construcción y apropiación de la realidad circundante y de ellos mismos. En el caso de los profesores, el reto que se presenta es organizar el trabajo en torno a las competencias y aprendizajes esperados que se pretende lograr en los alumnos, esto es, mediar pedagógicamente. Frade (2009) señaló que en la práctica docente es inevitable hacer mención a la interacción que se da entre alumnos-profesor-contenido, por medio de experiencias de aprendizaje en la que los alumnos adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para mantener, ampliar o modificar su realidad. Esa interacción es identificada como mediación pedagógica, la cual es definida por Álvarez del Valle (2004) como el “interjuego triangular”(p. 18), en donde tienen lugar las experiencias de aprendizaje.

Según Tobón (2005), la mediación pedagógica requiere del profesor la puesta en marcha de estrategias pedagógicas, como las del uso de preguntas, para que los estudiantes canalicen su atención y concentración de manera planeada y consciente. Las experiencias de aprendizaje del nivel preescolar se encuentran mediadas por la educadora principalmente, ya que es ella quien crea las condiciones para plantear conflictos cognitivos a través de preguntas, retos, metas o problemas teniendo como referente los aprendizajes esperados de cada competencia y los propósitos fundamentales del programa de educación preescolar, así como los intereses de los niños para valorar lo que despierte la curiosidad de los pequeños y los impulse a seguir aprendiendo (Secretaría de Educación Pública, 2004). Esa acción mediadora, según Morales y Landa (2004, p.145), “se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el alumno, promoviendo que sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables” en la que el trabajo colaborativo juega un papel importante para que los alumnos aprendan al hacer la búsqueda de soluciones

a un problema inicial y retador que es planteado por el profesor a manera de pregunta generadora. En ese proceso, se desencadena una serie de acciones auto dirigidas por los mismos alumnos quienes se implican en la reflexión y el esfuerzo para aprender (Phan, 2009). Así, plantearle al alumno preguntas generadoras como parte del proceso de mediación pedagógica, les conduce a la búsqueda de respuestas propias que los llevan a la reflexión de manera individual o colectiva (Guerci, 2008). A ese respecto, Freire (citado por González, 2002), afirmó que esta búsqueda facilita el razonamiento crítico y se realiza en función de la transformación de la realidad. Por otro lado, en un estudio realizado en Venezuela por Zuleta (2005), encontró que la pregunta generadora es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de auto-aprendizaje, es decir propicia el aprender a aprender. Así, si esto se produce en un clima de afecto y confianza en el que se invita al alumno a responder a diversos cuestionamientos, se le ayudará a reconocer sus capacidades y transformarlas en aprendizajes para la vida.

Otros estudios realizados en España por Puig (2008), dieron lugar a tomar en cuenta los tipos y niveles de las preguntas que se plantean a los alumnos de educación preescolar y que refuerzan las habilidades cognitivas. En esta etapa de los tres a seis años ocurren muchos cambios estructurales en el cerebro de los niños en donde las funciones elementales de percepción, atención, memoria y razonamiento se convierten en superiores a través de la interacción (Meece, 2001). En este sentido, Londoño (2007) planteó que es importante iniciar desde temprana edad para “despertar en los alumnos el espíritu verdadero de abismarse en las preguntas. Así que una verdadera pregunta generadora, será aquella que logre abstraer al alumno y ensimismarlo en el sondeo de las profundidades” (p.6).

Al respecto, Páez, Arreaza y Vizcaya (2005) señalaron que los profesores, se permiten enseñar de la misma manera como fueron enseñados, entonces, asignan tareas que los alumnos pueden realizar con un mínimo de esfuerzo mental; sin percatarse, los desaniman, perdiendo la oportunidad de cultivar el pensamiento crítico y reflexivo. En consecuencia, afirmaron que donde no hay un problema o una dificultad que resolver, el pensamiento fluye al azar, en cambio, donde sí lo hay, su solución dirige el pensamiento y controla el proceso de pensar. Del mismo modo, Serrano (2005) planteó que hay dos tipos de acciones que favorecen el pensamiento reflexivo, por un lado, una duda, una dificultad mental origina el pensamiento, y por otro lado la búsqueda o indagación que resuelva la duda.

Características de la pregunta generadora

Una pregunta generadora incluye planteamientos que propician la reflexión, como lo planteó Guerri (2008), dar respuesta a ella, requiere un esfuerzo mental que propicia una comprensión más profunda del tópico que incluye. De allí que no toda pregunta puede constituirse en generadora.

Existen varios sistemas clasificatorios, derivados en gran medida de las funciones cognitivas que se requieren para dar respuesta a ellas. Entre ellos los opuestos: convergentes/ divergentes; alto nivel/bajo nivel; abiertas/cerradas. Una de esas clasificaciones es la basada en la taxonomía de Bloom (Sanders, 1966): a) memorísticas, b) traslación, c) interpretación, d) aplicación, e) análisis, f) síntesis y g) evaluación.

Las preguntas memorísticas, del primer nivel de la taxonomía, demandan que se reconozca o recuerde información. Las preguntas de traslación pretenden que se cambie la información en forma o lenguaje diferente. Las de interpretación requieren

que se descubran las relaciones entre definiciones, generalizaciones, hechos, valores y habilidades. Para las de aplicación invitan a resolver problemas en dónde necesitan identificarlo y emplear habilidades para resolverlo y realizar generalizaciones. Las de análisis también requieren la solución de problemas, pero implican un conocimiento de las partes y del proceso de razonamiento en forma consciente. Las de síntesis provocan la producción de un pensamiento original e imaginativo. Las que demandan un mayor nivel de reflexión son las de evaluación, ya que estimulan a que se realicen juicios de acuerdo a las normas que se elijan y con las cuales se relacionan con la idea o el objeto que incluye la pregunta, por ello, requiere que se establezcan las diferencias entre valores, hechos y opiniones.

En ese sentido, la selección de las preguntas tienen que tener un fundamento pedagógico y un propósito bien definido, pues como señaló Sanders (1966, p. 9),

las buenas preguntas reconocen las amplias posibilidades de pensamiento y se construyen alrededor de diferentes formas de pensar. Las buenas preguntas están dirigidas hacia el aprendizaje y el pensamiento evaluativo en lugar de determinar lo que se ha aprendido en un sentido estricto.

Por lo tanto, se requiere que el profesor tenga una actitud creativa para establecer una duda a los alumnos de educación preescolar mediante el uso de la pregunta generadora como estrategia de enseñanza en la educación preescolar. Como señaló Sanders (1996) que diseñe y plantee preguntas que, con un propósito claro, anime a los alumnos a pensar de forma creativa al mismo tiempo que les permita ampliar sus conocimientos.

De acuerdo con esas categorías, hay preguntas de bajo nivel cognitivo o limitadas y preguntas de alto nivel cognitivo o amplias. Las primeras, como señaló

López Frias (2009) requieren respuestas cortas o de memoria y las segundas demandan un nivel de pensamiento más complejo.

Como señaló Wilen (1991) los profesores pasan la mayor parte de su tiempo haciendo preguntas cognitivas de bajo nivel que se concentran en la información que se puede memorizar, con lo cual limitan a los estudiantes a elaborar una comprensión más profunda de lo que estudian. A diferencia de las preguntas de alto nivel cognitivo que son aquellas que requieren el empleo de las habilidades de pensamiento de orden superior que se usa para resolver problemas, analizar y evaluar, y no solo para recordar el conocimiento factual. Esto es, se debe tener un profundo conocimiento del tema con el fin de responder a este tipo de pregunta.

Ellis (1993) afirmó que muchos profesores utilizan preguntas cognitivas de bajo nivel o limitadas, con el fin de evitar una clase de ritmo lento, mantener la atención de los estudiantes y mantener el control de la clase. Por otro lado, Arends (1994) sostiene que muchas de las conclusiones sobre los efectos del uso de preguntas de menor nivel cognitivo en comparación con las preguntas de más alto nivel cognitivo ha sido concluyentemente positivas, pero que los profesores deben hacer una combinación de preguntas de bajo nivel cognitivo y de alto nivel cognitivo, a partir de determinar las necesidades de sus alumnos con el fin de saber qué tipo de equilibrio entre los dos tipos de preguntas tienen que hacer para fomentar la comprensión y el logro de los aprendizajes.

Estrategias didácticas con pregunta generadora

Las estrategias didácticas en educación preescolar son elegidas por la profesora como facilitadora de los ambientes de aprendizajes; dichos ambientes no se refiere solamente al espacio y condiciones físicas, sino también a las interacciones

sociales donde ocurren los aprendizajes que el profesor propicia en el aula. En este sentido, se entiende como estrategia didáctica a los procedimientos flexibles y adaptativos que los profesores emplean de forma sistemática, con la intención de facilitar el aprendizaje a sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Una condición para llevar a cabo las estrategias didácticas es, “mostrar capacidad para generar prácticas reflexivas a fin de lograr una intervención docente que promueva la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas de la vida cotidiana” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 126). Otra condición que caracteriza al profesor de educación preescolar que se planteó en el Programa de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011b) es el cómo diseñar estrategias que ayuden a estimular el esfuerzo de los alumnos, así como desarrollar su capacidad para aprender por sí mismos, de los otros y con los otros. También, que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento “que faciliten la autonomía, la confianza, la iniciativa personal, el interés en la investigación, la resolución de situaciones” (p. 126).

El cumplimiento de estas dos condiciones, reconoce el compromiso que el profesor adquiere al asumir su profesión desde una perspectiva compleja de formación de los ciudadanos del futuro, que se espera contribuyan a mejorar la sociedad cada vez más compleja en que viven. Para ello, deja a un lado las prácticas memorísticas y sin sentido, para pasar al “diseño de estrategias didácticas que se conecten con el interés y entorno del niño; plantear un proyecto que permita trabajar desde varios campos formativos” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 139).

Las estrategias didácticas que propone el Programa de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011b), se denominan situaciones de aprendizaje

que implican diseñar una secuencia de actividades al tratar de construir una situación de la vida real para llevar a los alumnos a aprender a pensar y utilizar los saberes previos que poseen. Esas estrategias se pueden presentar en tres modalidades de organización del trabajo en: (a) situaciones didácticas, (b) talleres y (c) proyectos didácticos. Al describir éste último, Frade (2009) fundamentó que se trata de una modalidad didáctica, la cual se organiza de manera conjunta profesor y el grupo de alumnos, en éste suele definirse una meta y las acciones que se van a realizar, quiénes y cómo lo van hacer, cuando lo harán, qué se necesita para llevarlo a cabo. Con esta idea, queda claro que se trata de un trabajo activo y colaborativo en el cual se incluye un tiempo y un espacio para evaluar el resultado del proyecto y la participación de los integrantes.

El método de proyectos ha sido utilizado en el nivel de educación preescolar durante la última década como una de las modalidades propuestas en el Programa correspondiente al nivel preescolar tanto en la versión 2004 como en la reciente modificación del 2011. Sin embargo, no son exclusivos de este nivel, ya que las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los hacen útiles para cualquier nivel de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Los proyectos didácticos pueden ser abordados desde una temática, pero también a partir de una pregunta que genere una serie de reacciones en los alumnos que los aliente a actuar como “exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.100).

El uso de preguntas en el acontecer educativo, se fundamenta en las

afirmaciones de González (2002) en cuanto a que el profesor introduce preguntas en un diálogo reflexivo con los alumnos; con las preguntas, se inicia una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento. De tal modo que “la pregunta viene a ser algo así como las manos con las que el pensamiento explora el mundo” (p. 58). De esta forma, la pregunta generadora puede ser utilizada en organización del trabajo didáctico mediante el trabajo con proyectos didácticos.

En este sentido, el uso frecuente de la pregunta generadora en el aula invita a los alumnos a incluirla en su vida cotidiana, pues como afirmó Dewey (citado por Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005) “cada cosa que el docente hace, así como la manera en que lo hace, incita al niño a responder de una u otra manera, y cada respuesta tiende a formar en él, de una u otra forma, actitudes” (p. 247). Así, ha quedado demostrado a través de diversos estudios que su uso adecuado propicia en los alumnos el desarrollo de competencias reflexivas.

Capítulo 3. Metodología del proyecto

Un problema de investigación en el contexto educativo es un vacío, una situación confusa que merece una explicación, de ahí la importancia de lo que mencionó Escudero (2004) acerca de los estudios cualitativos, en los cuales se procura conocer la realidad en su dinamismo, en donde no se mide nada, pero comprende casi todo. En esta realidad educativa, es necesario tomar en cuenta que se vive en un cambio constante y se requiere de un análisis continuo. De ahí la importancia de este capítulo para hacer referencia al proceso seguido en las fases de la investigación así como los participantes, los instrumentos y técnicas utilizados para su análisis.

El presente estudio se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa la cual, fue definida por Creswell (2011) como “un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p.8). El uso de este enfoque se apoya en un estilo inductivo, pues parte de un problema definido, el cual se aborda mediante las preguntas de investigación para después elegir el procedimiento, explorar procesos y sucesos por medio de un método de investigación como el estudio de caso.

La fortaleza del estudio de caso radica, según Martínez (2006) en que a través del mismo se registra la conducta de las personas involucradas y los datos pueden ser obtenidos por una gran variedad de fuentes. Este estilo de investigación contempla la participación directa del investigador dirigiéndose a sí mismo para mejorar la realidad.

La información que se presenta en este capítulo, está basada en las consideraciones planteadas por Martínez (2006) que se resumen en:

1. Partir de los datos encontrados acerca de las deficiencias de la práctica

docente y mediante un modelo inductivo que busca desarrollar conceptos y comprensiones de la explicación del problema.

2. Los sujetos de investigación son vistos desde una manera general para garantizar la objetividad y el sentido descriptivo de la investigación.
3. Analizar e interpretar los datos del contexto, en reconocimiento de la influencia de éste sobre los sujetos de estudio y viceversa.
4. Resaltar la importancia de la validez de los cuestionarios y videograbaciones que fungen como instrumentos y mecanismos de recolección de datos.

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo y se organizó en dos fases: (a) de diagnóstico y (b) de intervención.

Fase de diagnóstico de la investigación

La fase de diagnóstico permitió detectar el problema de estudio por medio del registro de observación de una clase grabada en video y la autoevaluación de la práctica docente con el apoyo del cuadernillo de evaluación de estándares de desempeño docente.

Sujetos de estudio en la fase de diagnóstico.

En esta etapa participó como sujeto de estudio la investigadora en su función docente, la cual cuenta con 46 años de edad, de los cuales 27 años ha dedicado al servicio docente y los últimos 15 años ha permanecido en el jardín de niños en el cual se desarrolla la presente investigación.

La profesora participó en los cursos nacionales de actualización y formación continua docente que fueron impartidos desde el año 2004 por la Dirección General de Formación Continua de la Secretaría de Educación Pública.

En los ciclos escolares 2005-2006, 2008-2009, 2009-2010 y 2012-2013 participó como coordinadora de grupo de profesores de educación preescolar en el Curso Básico de Formación Continua. De la misma forma, en los ciclos escolares 2009-2010, 2010-2011 y 2012-2013 participó como responsable de un grupo de profesores en los Cursos de actualización docente de educación preescolar.

También participaron en el estudio, como informantes en la etapa de diagnóstico, cinco sujetos integrantes de la plantilla del personal de la misma institución: a) la directora, quien cuenta con cuarenta años de servicio docente y ha realizado estudios de postgrado en relación a la psicología Gestalt, b) un Asesor Técnico Pedagógico, quien tiene 20 años de experiencia en esa función y forma parte del equipo nacional de reforma curricular en el nivel preescolar, y c) tres profesoras de grupo, quienes tienen una formación profesional de licenciatura y cuentan con más de quince años de experiencia docente.

Procedimiento de la fase de diagnóstico

Para iniciar con la primera fase, se procedió a registrar en video una hora de clase de la investigadora en su función de profesora y autoevaluarse apoyada en el uso del cuadernillo de evaluación de estándares de desempeño docente y una guía para evaluar (ver Apéndice A) para detectar con claridad la deficiencia de la práctica docente en donde se establece el problema de estudio.

La organización de las acciones se hizo a través de un plan diagnóstico (ver Apéndice B) que se inició con la definición de los conceptos clave; se invitó a cinco expertos e investigadores de educación básica a colaborar por medio de un instrumento para validar constructos (ver Apéndice C).

Al tener definidos los constructos, se elaboraron dos instrumentos de medida

para validar los cuestionarios de las profesoras (ver Apéndice D y Apéndice E). Las preguntas planteadas estuvieron ligadas al grupo de constructos.

El cuestionario fue validado con la colaboración de expertos a fin de estar seguros de que dicho instrumento permitiera obtener aportaciones de los colaboradores y relacionarlas al objeto de estudio. La resolución del cuestionario fue realizada en forma voluntaria por profesoras, asesora técnica y directora a quienes se aplicó el cuestionario definitivo (Apéndice F). Este cuestionario forma parte del soporte para el método de encuesta elegido.

Fase de intervención de la investigación

La segunda fase consistió en la puesta en marcha de tres actividades diseñadas con el uso de la pregunta generadora. La realización de estas actividades organizadas en un cronograma (ver Apéndice G), el cual, según Creswell (2011), facilitó la recolección de datos para el estudio.

Sujetos de estudio en la fase de intervención.

En la fase de intervención participó solo la profesora-investigadora en el grupo de tercer grado que atendía en el ciclo escolar 2012-2013

Tabla. Sujetos participantes en el estudio

Etapas	Docentes	Directivos	Asesores	Total
Diagnóstico	 investigadora y 2 docentes	 1	 1	5
Intervención	 Investigadora- de docente			1

El grupo con quienes se trabajó la modalidad de proyectos y el uso de la

pregunta generadora para plantear un conflicto cognitivo, estuvo conformado por 29 alumnos de 5 años de edad (ver Tabla 1).

Procedimiento de la fase de intervención.

En esta etapa se empleó la observación grabada en video de tres clases, durante las cuales la profesora utiliza la pregunta generadora dirigida a sus alumnos. Con el fin de organizar el trabajo, se elaboró el cronograma de actividades señalado anteriormente, el cual ayudó a no perder de vista que las acciones se llevarían en el tiempo y la forma determinados con anterioridad.

Las tres observaciones registradas en video, se realizaron con el fin de obtener información sobre los momentos en que la profesora utilizaba la pregunta generadora como estrategia didáctica. También se enfocó la atención en las competencias que los alumnos desarrollaban.

Se recogieron datos que permitieran dar cuenta de la estrategia utilizada por la profesora para plantear a sus alumnos un conflicto cognitivo en forma de pregunta generadora. La fase de intervención consistió en el desarrollo de un proyecto didáctico denominado “Buscamos explicaciones a los cambios del clima en mi comunidad” (ver Apéndice H), el cual se llevó a cabo con tres actividades programadas en forma de pregunta generadora: Actividad 1. ¿Qué sabemos acerca del clima?, Actividad 2. ¿Qué haremos para aprender más acerca de los fenómenos naturales y sus consecuencias?, y Actividad 3. ¿Qué soluciones proponemos y qué ideas cambiaron?

La conformación de esta estrategia organizada en tres actividades, coincidió con las tres etapas del método de proyectos que describió Ramírez Montoya (2010): 1ª de definición de proyecto, 2ª de búsqueda de información y recopilación de datos, y 3ª de presentación de resultados.

Actividad 1. ¿Qué sabemos acerca del clima? El tema fue propuesto por la profesora al ver el interés de los niños en los fenómenos naturales ocurridos en la comunidad durante una semana anterior, por lo que se inició con un video el cual termina planteando una pregunta ¿qué es el clima para nosotros? Los alumnos iniciaron una serie de discusiones sobre aspectos de los componentes del clima. Se involucraron en la definición del proyecto y la planeación de las actividades, lo cual implicó que expusieran de diferentes formas sus ideas sobre el concepto del clima que se presenta en la comunidad donde viven.

En esta actividad se centró la atención en el desarrollo de competencias referentes al campo formativo exploración y conocimiento del mundo; así como de manera transversal, del campo de lenguaje y comunicación. Las competencias seleccionadas se refieren a la puesta en marcha de diversas habilidades de pensamiento como: (a) la inferencia, (b) la indagación, (c) la explicación, (d) la argumentación, (e) la comprensión lectora, (f) la observación. De estas habilidades destacan de manera importante la capacidad de reflexión de los alumnos al confrontar sus saberes previos con las concepciones diferentes de sus compañeros.

En esta actividad, se previó en la planeación que la profesora formulara preguntas que llevaran a los niños a buscar respuestas mediante una serie de acciones. A fin de contar con más elementos de la reflexión de la práctica se escribió un registro en el diario de campo de la profesora (DC1) (ver Apéndice I).

Actividad 2. “¿Qué haremos para aprender más acerca de los fenómenos naturales y sus consecuencias?”. En esta actividad se propuso que trabajaran en colaboración con sus compañeros en grupos pequeños para llevar a cabo la recopilación de información necesaria y dar respuesta a las preguntas que se

plantearon en esta etapa del proyecto. Con ello, se esperó que dispusieran de los medios con los que ya han logrado trabajar anteriormente y que conocen para la recogida de datos como la observación y registro de las variaciones del clima, entrevista, el cuestionario, investigación documental en la biblioteca escolar y la investigación en internet. Con el uso de sus propios medios, los alumnos planearon y realizaron el proyecto didáctico con ayuda de la profesora de grupo, en un proceso que dura varios días.

Los alumnos y la profesora, establecieron un laboratorio de experimentos apoyado de un formato de registro llamado POE por las iniciales de las habilidades que se ponen en juego y que son predecir, observar y explicar (ver Apéndice J). La profesora registró los acontecimientos correspondientes a la clase y las reflexiones de la mediación en el diario de campo.

Actividad 3. ¿Qué soluciones proponemos y qué ideas cambiaron? Esta actividad, que correspondió a la 3ª etapa de presentación de los resultados comprendió desde la organización de la información, para ello se tomaron acuerdos al interior de cada equipo para elegir la información que consideraron relevante y seleccionaron la forma adecuada de darla conocer al grupo; hasta la presentación misma con la participación de cada equipo y sus reflexiones sobre lo aprendido. Se esperaba que lograsen contrastar las primeras concepciones y cómo se modificaron a través del proceso de construcción de nuevos conceptos durante las actividades realizadas. Otro material utilizado en relación con esta etapa fue el registro en el diario de campo de la profesora en el cual quedaron registrados los logros más significativos de los alumnos al presentar al grupo el resultado de su indagación.

La evaluación de este proyecto didáctico consistió en la recopilación de

evidencias que mostraron el proceso de desarrollo de las competencias a favorecer descritas en la planeación. Dichas evidencias fueron diversas: videograbaciones, fotografías, producciones infantiles, registros y el diario de campo. Los estándares curriculares y aprendizajes esperados fueron los referentes a tomar en cuenta para la elaboración de una rúbrica, necesaria para valorar el desempeño de los alumnos durante las tres actividades centrales del proyecto didáctico.

Durante el desarrollo de las tres actividades, se recabó información en los momentos en que fueron realizadas, sobre: (a) el desarrollo de competencias y las manifestaciones de los alumnos, (b) los tipos de preguntas planteadas por la profesora, (c) el propósito de las preguntas empleadas por la profesora, (d) lo que generó el uso de las preguntas y (e) comprender si el desarrollo de proyectos incluye el uso de la pregunta generadora para propiciar acciones en los niños durante las cuales hagan uso de saberes, habilidades y actitudes en la construcción activa de aprendizajes nuevos.

Instrumentos

Los datos se recolectaron a través de diversos instrumentos que según Escudero (2004) aportan datos del contexto del problema de estudio identificado. Por lo tanto, los instrumentos utilizados durante las dos fases de la investigación, diagnóstica y de intervención, fueron: (a) registro de observación a través de video, (b) diario de campo del profesor, (c) entrevista y (d) cuestionarios.

Registro de observación a través de video.

El registro de observación a través del video según Creswell (2011) tiene la ventaja de ofrecer la oportunidad de compartir su realidad. Este instrumento tiene la particularidad que se puede observar el escenario natural cuantas veces sea

necesario, por ello, permitió enfocar la atención en los hechos más relevantes para el estudio y recabar información objetiva de lo que sucedió en el aula para después analizar estos datos.

Una ventaja aportada por el registro de observación a través del video, fue el tener a la mano los datos tal como sucedieron en el escenario natural del evento y la posibilidad de aplicarlo en las dos etapas de la investigación.

Diario de campo del profesor.

Este instrumento, utilizado en la segunda fase del estudio, constituye un apoyo para el investigador con datos que se compilan desde la perspectiva de un participante (Creswell, 2011), y tres registros de clase en el diario de campo, en éste se registró la reflexión de la profesora después de llevar a cabo la clase y permitió que la investigadora obtuviera datos relevantes que fueron clasificados en categorías y subcategorías.

El diario de campo puso en evidencia la perspectiva de la profesora sobre lo que hicieron los alumnos al escuchar diferentes tipos de preguntas. El estilo narrativo de la profesora en conexión con la práctica docente cotidiana, reflejó la organización mental de la experiencia vivida y en ella se da testimonio de los materiales utilizados, del ambiente de aprendizaje, de las intervenciones de la profesora, de la secuencia de eventos realizados, entre otros.

Entrevista.

La entrevista es una técnica que según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) la persona investigadora, “solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167). En este sentido, las entrevistas fueron tres y se dirigieron a padres de los alumnos, las cuales se llevaron

a cabo en el aula de biblioteca.

La estructura de la entrevista consistió en tres preguntas abiertas, conducidas por la investigadora, en un diálogo informal para dar mayor confianza al entrevistado, para lo cual se elaboró una guía de entrevista (ver Apéndice K).

Cuestionarios.

El cuestionario es un instrumento que sirve, según Escudero (2004, p.60) “para conocer la opinión de un grupo de personas sobre un conjunto de cuestiones”. Otra definición que complementa la anterior es la que escribieron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García (1999) respecto a que “supone un interrogatorio con las mismas preguntas y en el mismo orden y sirve para abordar un problema de forma exploratoria” (p.186).

Con base en lo anterior, el cuestionario fue realizado en la etapa de diagnóstico de la investigación con el objetivo de obtener la opinión de diversos profesores acerca del uso de la pregunta generadora en las aulas de clase de educación preescolar. Los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta, sirvieron para conocer las opiniones de los profesores de educación preescolar acerca del uso, momentos y estrategias donde se implementa la pregunta generadora en el aula.

Análisis de los datos

El análisis de los datos implicó observar la realidad del aula desde una perspectiva sistemática a través de la técnica de triangulación de datos. Para tal efecto, fue necesario ordenar y relacionar la información registrada de la práctica docente.

Análisis de datos en la etapa de diagnóstico.

El análisis de la información recabada durante la etapa de diagnóstico se realizó con los datos que se recolectaron de las respuestas de los cuestionarios contestados

por las profesoras. Se revisaron y se conformó una descripción de las coincidencias y diferencias entre cada respuesta a las preguntas planteadas.

El contacto directo con los sujetos que participaron en el diagnóstico se efectuó en un marco de compromiso para garantizar tanto la confiabilidad como el anonimato para lo cual desarrolló un sistema de códigos. Este estuvo conformado por cuatro letras y un número; las dos primeras letras correspondieron al tipo de instrumento y las dos siguientes a la función que realizaba la profesora, el número fue ordinal y se asignó para llevar el conteo del mismo tipo de instrumento. Las claves quedaron de la forma siguiente: Cu-cuestionario, do-profesor, di-directivo, as-asesora, seguidos de un número consecutivo que identificó a cada participante. Por ejemplo: Cudo14: cuestionario de profesor número 14.

El código del registro de observación en video, se conformó con dos letras mayúsculas para el tipo de instrumento, seguido de la letra u minúscula por tratarse del único registro, el cual quedó ROu. Gracias a este sistema de códigos se resguardan los nombres de los participantes y solo fueron del conocimiento de la investigadora.

Análisis de datos en la etapa de intervención.

Para analizar la información obtenida en la fase de intervención, se organizó un sistema de códigos que incluyó tres distintos tipos de instrumentos; de los cuales se reunieron nueve en total. Para ello se generó un sistema de códigos como sigue:

1. Registro de Observación en video: ROv, seguido del número correspondiente a la actividad de la estrategia: 1, 2, 3.
2. Diario de Campo: DC, seguido del número correspondiente a la actividad de la estrategia: 1, 2, 3.

3. Entrevista a Padres: EP, seguido del número que corresponde al conteo del número de padres de familia entrevistados: 1, 2, 3.

El registro de observación en video, el diario de campo y la entrevista a padres de familia, fueron transcritos en computadora para facilitar contar con los datos crudos e iniciar su análisis con el software Qualrus, el cual constituye una herramienta digital que facilita la revisión de todo el material, al mismo tiempo que permite la clasificación de la información en categorías y por lo tanto en la triangulación de la información.

La aplicación de la estrategia y los instrumentos de recolección de datos, permitieron seguir un camino inductivo, iniciando con dar significado a los segmentos elegidos en las transcripciones por medio del software Qualrus en una primera aproximación a las categorías, con el fin de comprender lo sucedido en la puesta en marcha las actividades de la estrategia del uso de la pregunta generadora durante el desarrollo del trabajo por proyectos.

El proceso de análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos seleccionados, constituyó una tarea compleja que, como señalaron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p.76) requiere de toda la atención del investigador, de ahí la importancia de organizar los instrumentos y realizar las transcripciones de los mismos.

El procedimiento de análisis se inició con la transcripción de los registros en video; hecha ésta, se obtuvieron datos sobre la forma en que la profesora planteó preguntas generadoras a los alumnos, los momentos de la clase en los que los utilizó y su finalidad. Se pretendió identificar si el profesor planteaba preguntas generadoras que ayudaran a develar “la construcción del conocimiento mediante el arte de pensar” (Rillo et al., 2011, p.16).

La acumulación de la información de diversas fuentes, llevó a la investigadora a hacer un ordenamiento de los mismos y a iniciar el proceso de generar las categorías mediante la lectura del material recopilado.

Se encontró información relevante para el estudio la cual se agrupó en categorías y sub-categorías. Al determinar la separación de los segmentos, resultó que algunos de ellos se enlazan o coinciden (ver Gráfico 1), sin embargo, para el análisis se diferenciaron.

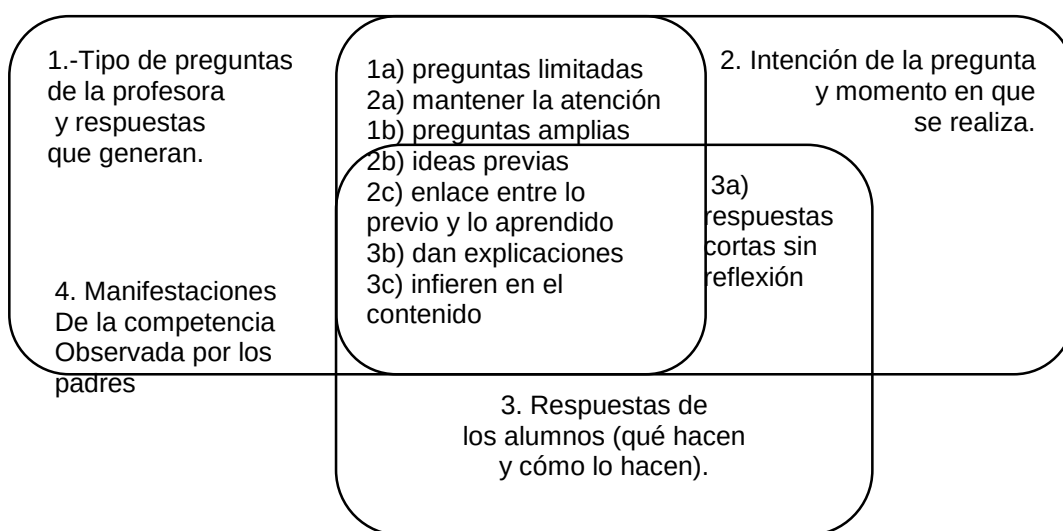


Gráfico 1. Enlace de categorías

En el Gráfico 1 se muestran las tres categorías principales, las cuales se enumeraron: 1. Tipo de preguntas de la profesora y las respuestas que se generan, 2. Intención de la pregunta y momento en que se realiza, 3. Respuestas de los alumnos (qué hacen y cómo lo hacen); que se encontraron durante el análisis de la información recopilada, a la vez, se enmarcaron con un rectángulo.

De cada una se desprenden subcategorías, a las que para mayor claridad se les agregó en este gráfico una letra minúscula que permite identificar a qué categoría pertenecen: (1a) preguntas limitadas, (1b) preguntas amplias; (2a) mantener la

atención, (2b) ideas previas, (2c) enlace entre lo previo y lo aprendido; (3a) respuestas cortas sin reflexión, (3b) dan explicaciones, (3c) infieren en el contenido. Estas subcategorías se encuentran interrelacionadas con otra u otras categorías; por lo tanto, se ubicaron en el punto de enlace.

Las subcategorías que se ubicaron en el centro del gráfico son las que se relacionan de manera interna con tres categorías: (1b) preguntas amplias, (2b) ideas previas, (2c) enlace entre lo previo y lo aprendido, (3b) dan explicaciones y (3c) infieren en el contenido.

Capítulo 4. Resultados

El trabajo realizado durante la presente investigación, aportó como resultado datos considerados de relevancia para la investigación, por lo que en el presente apartado se plantean los logros y dificultades encontrados. Para ello, se consideró como unidad de análisis el uso de las preguntas generadoras como estrategia de enseñanza y aprendizaje enfocadas. La organización de esta información comprende cada una de las fases de la investigación: la fase diagnóstica y la fase de intervención.

Fase diagnóstica

Con la información obtenida en la fase diagnóstica, se identificaron cinco aspectos constituidos en las categorías referidas a la pregunta generadora: (a) concepto y expectativa de uso de la pregunta generadora, (b) frecuencia y momentos del uso de la pregunta generadora, (c) estrategia para el uso de la pregunta generadora, (d) papel del profesor en el desarrollo de pregunta generadora, y (e) capacitaciones sobre el uso de la pregunta generadora recibidas por el profesor.

Concepto y expectativa de uso de la pregunta generadora.

En esta categoría de concepto y expectativas de uso de la pregunta generadora se consideró como concepto las preguntas que al formularlas provocaron una reflexión en los alumnos, los hace pensar y los invita a buscar respuestas (Zuleta, 2005). En cuanto a las expectativas de uso, se dejó claro que se refiere a lo que se espera tener como respuesta de los alumnos, de tal manera que al utilizarlo en la práctica cotidiana con los alumnos, esté enfocada a una finalidad específica. Cuatro de cinco profesoras encuestadas coincidieron en que las preguntas generadoras son aquellos planteamientos que el profesor hace a sus alumnos con el fin de que éstos encuentren

el camino y los recursos para solucionarlos. La profesora restante no conoce el concepto y refiere que le gustaría saber (Edo3).

Las respuestas de las profesoras reflejaron el conocimiento que tienen sobre pregunta generadora, por lo tanto, en el presente estudio se hace referencia a ésta como el enunciado interrogativo que plantean los profesores con el fin de lograr que los alumnos puedan construir una estructura cognitiva que les permita reflexionar y buscar soluciones a partir de los conocimientos previos. De esta manera, se considera que la solución no se alcanza en poco tiempo, sino, que es necesario dejar que los alumnos planeen sus acciones, planteen posibles soluciones, comprueben sus hipótesis y realicen las correcciones necesarias antes de compartir con el resto del grupo el resultado final (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Frecuencia y momentos de uso de la pregunta generadora.

En esta categoría se concibe como frecuencia el número de veces que se utiliza la formulación de preguntas en el aula de clases durante una jornada de trabajo. En cuanto a los momentos se refiere a la fase en que se encuentra el proyecto didáctico o algún otra modalidad de trabajo aplicable a educación preescolar y en la cual surgió la pregunta generadora (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Los resultados obtenidos en esta categoría se refieren a que la mayoría de los profesores utilizan la pregunta generadora cuando menos, una vez a la semana, al iniciar un nuevo proyecto didáctico, situación didáctica o tema con sus alumnos. El resto no utiliza la pregunta generadora. Solo uno de ellos mencionó que cuestiona constantemente a sus alumnos durante el desarrollo de la clase (Edo3).

De esta manera, se considera en el presente estudio que la frecuencia de uso de las preguntas tiene relación con el momento en que se plantean a los alumnos,

puesto que durante el desarrollo de la clase, la profesora confunde la intención educativa que necesita lograr en ellos.

Estrategia para el uso de la pregunta generadora y sus resultados.

La estrategia para el uso de la pregunta generadora se refiere al tipo de organización del trabajo escolar que realizan los profesores de educación preescolar, en el cual, incluyen la pregunta generadora para desarrollar competencias en los alumnos; por lo que al presentar los resultados, queda entendido que se trata de lo que hicieron los alumnos para dar solución a las preguntas planteadas en dicha estrategia.

Dos profesoras expresaron tener conocimiento sobre incluir la pregunta generadora en el método de proyectos (Edo1 y Edi1) y consideraron que al hacer el planteamiento, los alumnos hicieron uso de sus propios recursos cognitivos. Otra profesora manifestó el uso de la pregunta generadora en el marco de planteamiento de problemas (Eas1). Sobre los resultados obtenidos, manifestaron que siempre llevaban a un aprendizaje, pero no señalaron si la solución era correcta o no. Al respecto, las dos profesoras restantes señalaron que recurren al uso de la pregunta generadora sin una estrategia definida, debido a que la utilizan conforme la situación lo permita, en lo que también coincidieron fue tener muy buenos resultados (Edo2 y Edo3).

Al tomar como referente los resultados de la encuesta, se consideró que el método de proyectos era un tipo organización del trabajo escolar pertinente para incluir la pregunta generadora como estrategia para desarrollar competencias en los alumnos y que, debido a la edad de los alumnos, la profesora tomaría la responsabilidad de la planificación y el uso de la pregunta generadora para dar forma y sentido a dicha

estrategia. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2011b), fundamentó que los profesores deberán asumir el compromiso de la planificación con la posibilidad de elegir entre diversas propuestas de organización didáctica .

Papel del profesor en el desarrollo de pregunta generadora.

En esta categoría se tomó en cuenta lo que manifestaron realizar las profesoras de educación preescolar en las aulas de clase al utilizar la pregunta generadora, qué dicen, cómo la plantean, qué recursos utilizan y cómo los utilizan con el fin de propiciar las competencias de los alumnos.

La totalidad de las profesoras encuestadas dejaron al descubierto que tenían claro que su función era de ser facilitadores de aprendizajes, es decir, quien pone las condiciones adecuadas para que los niños avancen en el dominio de competencias a través del planteamiento de preguntas generadoras (Edo1, Edo2, Edo3, Edo4 y Edo5). Sin embargo, esto no coincide con su ejercicio docente, ya que, como se planteó anteriormente, solo una de ellas la utilizaba con frecuencia. Esto constituyó un fundamento para que en el presente estudio se considerara que el profesor juegan un papel fundamental en un proceso que ayude a los alumnos a reflexionar, aspecto que Frade (2009) consideró importante y planteó que era necesario que los profesores se capaciten en el uso de la pregunta generadora para incluirla en sus planificaciones diarias y darle sentido a la mediación pedagógica entre los alumnos y el conocimiento.

Capacitaciones del profesor sobre el uso de la pregunta generadora.

Esta categoría se definió por la participación de las profesoras en cursos o diplomados que incluyan la puesta en marcha de la pregunta generadora como una estrategia para el desarrollo de competencias en los alumnos.

La mayoría de las profesoras expresó no haber participado en capacitaciones

específicas sobre el uso de la pregunta generadora, condición que afectaba su ejercicio docente, puesto que solo realizaban preguntas sin tener la seguridad del momento y frecuencia para usarlas o de obtener los resultados deseados. Sólo una de ellas señaló que había participado en un curso sobre el campo formativo pensamiento matemático, en el cual se hizo énfasis de iniciar con un problema, una pregunta o una duda (Eas1).

En este sentido, es importante dejar claro que para propiciar el desarrollo de competencias en los alumnos de cualquier nivel educativo, es necesario que los profesores continuamente reciban orientaciones sobre cómo mejorar la mediación pedagógica en aulas, entre otras, lo cual apoya la transformación de la práctica docente (Frade, 2009).

Fase de Intervención

En los datos recopilados se pudo identificar cuatro categorías: (a) tipo de preguntas de la profesora y respuestas que generan, (b) intención de la pregunta y el momento en que se realiza, (c) respuestas de los alumnos, y (d) manifestaciones de la competencia observada por los padres.

En las primeras tres categorías se encontraron datos durante el análisis de la información recopilada, que de cada una se desprenden subcategorías. A su vez estas subcategorías se encuentran interrelacionadas con otra u otras categorías. De allí que alguna información se haya ubicado en alguna subcategoría para su análisis, aunque esté relacionada con otra subcategoría. Las subcategorías que se interrelacionan de manera interna con las tres categorías son: de la intención de la pregunta y el momento en que se realiza son las de preguntas amplias e ideas previas, de la categoría respuestas de alumnos son las de relación entre lo previo y lo aprendido, dan

explicaciones y la de inferen en el contenido.

Tipo de preguntas de la profesora.

Al realizar un análisis de los resultados sobre esta categoría, se encontraron dos subcategorías, (a) preguntas limitadas; se trata de aquellas interrogantes que se contestan con respuestas cortas, predecibles o de memoria y (b) preguntas amplias; referidas a aquellas interrogantes que “requieren un nivel de pensamiento más complejo, sus respuestas son impredecibles, se pueden contestar con diferentes criterios y todas pueden ser adecuadas o correctas” (López Frías, 2009, p.54).

Preguntas limitadas.

Estas preguntas se refieren a aquellas interrogantes que la profesora hace a los alumnos y que son contestadas con monosílabos o con respuestas memorísticas que todos pueden contestar de la misma forma. Estas preguntas fueron utilizadas con mayor frecuencia por la profesora al iniciar un día de trabajo, por ejemplo: ¿quieren hacer ...? ¿lo intentamos? ¿lo escribimos? ¿dónde lo escribimos? ¿quieren colocarlo aquí? ¿hace calor o hace frío?. En estos casos de preguntas limitadas se presentó confusión en los alumnos debido a que las respuestas estuvieron divididas en sí ó no, aquí o allá sin llegar a acuerdos. Al analizar las preguntas, se pudo observar, que según Bravo (2007, p.124) “las preguntas mal formuladas confunden o inducen al error”.

De allí la importancia, como lo señaló Meece (2001), de tomar en cuenta que en esta etapa de desarrollo ocurren muchos cambios estructurales en el cerebro que generan habilidades mentales superiores al poner en juego las funciones elementales de percepción, atención, memoria y razonamiento. Por lo tanto, se requiere poner atención en la calidad del planteamiento de las preguntas, ya que desde edades

tempranas se desarrollan “habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.117).

Al plantear preguntas limitadas a los alumnos, la profesora se dió cuenta que estaban mal planteadas y que los alumnos no realizaron reflexiones para contestarlas, por lo que reconstruye sus planteamientos y reinicia la clase con: ¿observaron, cómo amaneció hoy? ¿Qué día de la semana es hoy? ¿Les gustó el video? ¿Podemos registrar el clima de hoy? ¿Está bien lo que hizo su compañero? ¿Entendieron? ¿Estás de acuerdo?, entre otras. Al plantearlas, los alumnos contestaron con un sí o un no, tanto de manera individual o en coro de forma grupal. Sin embargo, la profesora sigue la clase con un ¿por qué?, ¿de qué manera?, ¿cómo lo harías?, ¿podrías explicarnos?. Esta acción de seguir cuestionando, como señalaron García Cueto y Ospino Rollero (2010), propicia la reflexión acerca de algo, convierte a este grupo de preguntas limitadas en preguntas generadoras que producen un efecto de búsqueda de respuestas y de reflexión por parte de los alumnos para llenar el vacío de sus conocimientos previos (ver Gráfico 2).

Por lo tanto, se deduce que las respuestas se transformaron de monosílabos y respuestas unificadas a canalizar su atención para buscar soluciones y construir respuestas a partir de los conocimientos y experiencias anteriores. A este tipo de preguntas se refirió Frade (2009) al señalarlas como preguntas insertadas durante la clase y son una estrategia para mantener la atención de los alumnos. Por su parte Tobón (2005) hizo mención de la estrategia de preguntar constantemente a los alumnos para que canalicen su atención y concentración de manera planeada y

consciente. Lo anterior, permitió a la investigadora reconocer que este grupo de preguntas limitadas se utilizaron para explorar los conocimientos de los alumnos, con frecuencia al iniciar la clase; o durante la clase para atraer la atención de un alumno en particular.

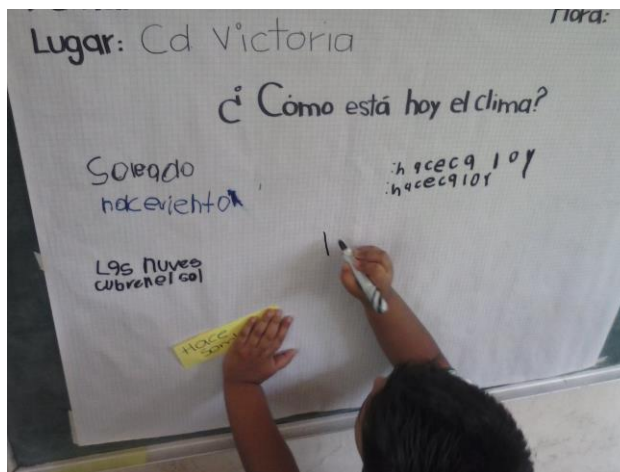


Gráfico 2. Pregunta para conocer los saberes previos de los alumnos

Otro aspecto que se tomó en cuenta, fue la importancia de hacer un planteamiento adecuado de preguntas limitadas, además de hacer un seguimiento de lo que se pregunta con otros cuestionamientos que profundizaran en la conciencia de los alumnos, de tal manera, que sus respuestas fueran producto de sus experiencias y reflexiones.

Preguntas amplias.

La subcategoría de preguntas amplias o abiertas empleadas por la profesora, fueron interrogantes con mayor grado de dificultad que llevaron a los alumnos a pensar antes de contestar. Además, los puso en acción, es decir, a ejecutar una o varias actividades para buscar respuestas posibles que pudieran ser diferentes y a la vez todas podrían ser correctas (López Frías, 2009).

Las preguntas que se identificaron como amplias o abiertas fueron ¿Cómo saben que va a llover? ¿Por qué llueve? ¿Cómo podemos registrar el clima en el cuaderno? ¿Qué les pareció más importante del video que observaron? ¿Por qué? ¿Qué es clima? ¿Qué pasa cuando se nubla? ¿Por qué sale el arcoiris? ¿Por qué es importante estudiar el clima?, entre otras.

Este tipo de preguntas amplias o abiertas generaron en los alumnos algunas explicaciones como “cuando se pone oscuro, dice mi mamá que va a llover” “la lluvia la manda dios”, describieron lo que saben; otras respuestas generadas fueron hacer dibujos o tratar de escribir para el registro del clima en su cuaderno; también algunos alumnos voltearon hacia afuera del aula para ver si estaba nublado y poder explicar su respuesta e incluso algunos se pararon de su lugar y fueron a comprobar si el cielo se encontraba nublado; también platicaron con un compañero antes de contestar y solo unos cuantos pidieron a la profesora buscar la respuesta en un libro.



Gráfico 3. Los alumnos registran el clima en su cuaderno

Así, pudo identificarse que, como refirió Zuleta (2005), “es significativo que el alumno aprenda a formular sus propias preguntas” (p.116) puesto que al escuchar de forma cotidiana las preguntas que motivan su interés por aprender, se logra incentivar

su curiosidad hasta llegar a plantear preguntas a la profesora, a sus compañeros y a ellos mismos (ver Gráfico 3).

En este grupo de preguntas amplias se encuentran aquellas que se definieron como preguntas generadoras, debido a que dieron lugar a que fueran planeadas de manera consciente por parte de la profesora y al llevarlas al aula fueron determinantes para que los alumnos movilizaran sus saberes. Esto a su vez, los llevó a realizar diferentes acciones como dar explicaciones, buscar soluciones, explorar textos en busca de información, identificar características, construir conceptos nuevos, plantear sus dudas o cuestionar a sus compañeros.

Las preguntas que realizó la profesora con mayor frecuencia fueron limitadas. Sin embargo, se percibe que después de aplicada la estrategia, llevan una intención, entre ellas mantener la atención de un alumno en particular, por ejemplo: cuando la profesora dijo “¿estás de acuerdo, Giovanni?” (Ro2) y aunque al principio se responde con un monosílabo como respuesta corta sin reflexión. La profesora sigue cuestionando “¿por qué?” (Ro2) y es entonces cuando se detecta que el alumno modificó lo que ya sabía, conocimiento previo, al enlazarlo con lo aprendido en el desarrollo del proyecto didáctico, dado que se expresó con mayor amplitud, trató de hacerse entender, al explicar su idea por medio de un vocabulario adecuado.

En otro ejemplo, se pudo apreciar preguntas amplias como “¿qué observaron en el video?” (Ro1). A ésta interrogante se respondió de variadas perspectivas, todas correspondientes a sus ideas previas. Algunos alumnos contestaron con la descripción de las imágenes, otros solo expresaron lo que les gustó, algunos lo relacionaron con alguna experiencia vivida, entre otras respuestas. Algunas de estas respuestas fueron tomadas como ejemplo por la profesora para proponer el desarrollo del proyecto, sobre

todo aquellas que se relacionan a una experiencia vivida.

A partir de ese momento inició la primera fase del proyecto con las propuestas de los alumnos y la guía de la profesora quien les preguntó “¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer?, ¿con qué lo haremos?, ¿dónde lo haremos?, ¿quiénes lo harán?” (Ro1), esto es, realizó preguntas amplias.

Las respuestas de los alumnos fueron muy variadas por lo que la intervención docente fue determinante para hacerlos reflexionar mediante preguntas limitadas, seguidas de un ¿por qué?, esto es, pregunta amplia, para que la primera adquiriera una intención hasta orientar a los alumnos a identificar los principales aspectos de la planeación del proyecto. De esta manera, los alumnos lograron inferir en el contenido. Lo más destacable de la categoría es que demuestra una interrelación y correlación entre la información recopilada puesto que apareció en varias sub-categorías.

Esta categoría incluyó algunas habilidades de pensamiento, que según Elder y Paul (2005, p. 9), llevan al alumno al “dominio del contenido y al aprendizaje profundo”. Sin embargo, es necesario reconocer que en el presente estudio se obtuvieron respuestas cortas o memorísticas sin niveles de reflexión, pero también se obtuvieron otro tipo de respuestas, como las de dar explicaciones, relacionadas a las aportaciones de los alumnos al realizar comparaciones, expresar con sus propias palabras características y esforzarse por comunicarlo a otras personas. También las respuestas que demostraron la realización de inferencias en el contenido, cuando identificaron elementos necesarios para sacar conclusiones y formularon hipótesis, entre otros. Habilidades del pensamiento que fueron identificadas por Merchán (2012).

Intención de la pregunta y el momento en que se realizan.

Esta categoría alude a algunas de las estrategias mencionadas por Díaz Barriga

y Hernández Rojas (1999) donde se incluyó a la pregunta como un procedimiento flexible y adaptativo del que dispuso la profesora para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Dentro de esta categoría se encontraron tres subcategorías: (a) para mantener la atención de los alumnos, (b) para activar las ideas previas y (c) para potenciar el enlace de los conocimientos previos y lo que se ha de aprender; con lo que se asegura una mayor significatividad de lo aprendido.

Los resultados obtenidos indicaron que la intención de la profesora al plantear preguntas en el aula, tuvo diversos propósitos, los cuales coincidieron con el momento en que se realizó el planteamiento. En el inicio del proyecto didáctico se realizaron preguntas para conocer las ideas previas de los alumnos, por ejemplo, ¿cómo se forman las nubes?, ¿qué es un remolino?, ¿porqué llueve?, entre otras (Ro1). De la misma forma, durante el desarrollo del proyecto se registraron preguntas como ¿qué pasaría si llueve mucho?, ¿de qué forma nos afecta la tormenta? (Ro2). Para realizar el cierre del proyecto didáctico, la profesora realizó preguntas como ¿qué hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendimos?, ¿qué dudas nos quedaron? (Ro3), entre otras. Con dichos planteamientos se orientó a los alumnos a relacionar y contrastar las ideas previas con los conocimientos nuevos, así como también para que se dieran cuenta del proceso para la construcción de nuevos conocimientos.

Para mantener la atención de los alumnos.

Son aquellas preguntas que utilizó la profesora para focalizar la atención de los alumnos durante la clase. Estas preguntas sucedieron durante todo el desarrollo del proyecto didáctico ya que se observó que la profesora pregunta tanto de manera general como ¿Entendieron? ¿Está bien lo que hizo Angel?, otras veces de manera individual como ¿Estás de acuerdo Giovanny? ¿Porqué no te gustó, Julieta? (Ro2)

(ver Gráfico 2).



Gráfico 4. La profesora pregunta para mantener la atención de un alumno

Esta primera intención identificada, se pretendió provocar la curiosidad de los alumnos, en cualquier momento de la clase, de tal forma que centraron su atención hacia el contenido. En relación a esto, Londoño (2008) afirmó que “la clave está en despertar en los niños y jóvenes, el espíritu de un verdadero abismarse en las preguntas”. Al respecto, Elder y Paul (2005), afirmaron que de esta manera se alentó a los alumnos “a descubrir y procesar información con disciplina” (p. 9).

Para activar las ideas previas.

Se utilizaron al inicio de la clase. Este tipo de preguntas se centran en el esclarecimiento de las intenciones educativas. En su intervención, la profesora formuló preguntas incluidas en el plan de actividades, como señalaron Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999), con el fin de obtener información que indique las ideas previas acerca del contenido a estudiar, al mismo tiempo que siembra una duda.

En esta segunda subcategoría se encontraron preguntas realizadas en la primera fase del proyecto con la intención de conocer sus creencias o supuestos

acerca del tema del proyecto, algunas de ellas fueron ¿Qué es Clima? ¿Qué les pareció importante del video que observaron? ¿Cómo podemos registrar el clima en su cuaderno?, entre otras (Ro1).

Para potenciar el enlace de los conocimientos previos y lo aprendido.

Con este tipo de preguntas se asegura una mayor significatividad de lo aprendido. El uso que la profesora realizó de ellas, fue preguntar a sus alumnos durante el cierre del proyecto didáctico con la intención de crear un ambiente de reflexión y valoración entre las ideas previas y los conocimientos nuevos (DC3); en resumen, para que “el alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor, un gestor de sus propios conocimientos” (Zuleta, 2008, p.115).



Gráfico 5. Propuesta que integra saberes previos y conocimientos nuevos

En esta subcategoría los hallazgos más relevantes fueron las interrogantes hechas por la profesora que llevaban a los niños a realizar acciones para buscar respuestas. Algunas de esas interrogantes como ¿Cómo podemos saber más del clima? ¿Qué podemos hacer para mejorar el clima? ¿Qué pasa si un lugar es seco durante muchos días? ¿Qué pasa en un lugar que llueve mucho? ¿Qué pasa si en

nuestra comunidad hace muchísimo frío?, entre otras (ver Gráfico 5).

Formas de respuestas de los alumnos

En este apartado se organizan las acciones que los alumnos mostraron al ser cuestionados por la profesora y que quedaron registradas en los instrumentos de recolección de datos. La diversidad de datos encontrados dieron lugar a tres subcategorías: (a) dan explicaciones, (b) infieren en los contenidos y (c) expresan lo que saben.

Dan explicaciones.

Se refiere a la acción de comunicar a otros sus propias opiniones, hacer comparaciones de semejanzas o diferencias de características encontradas, descripción de fenómenos naturales, entre otras.

Este tipo de respuestas incluyó las participaciones orales de los alumnos cuando contestaron las preguntas de la profesora dirigidas a un alumno o alumna en particular; así como cuando presentaron al resto del grupo sus conclusiones durante el cierre del proyecto didáctico. Estas participaciones orales tuvieron como característica la inclusión de ideas concretas o conceptos relacionados con el tema del proyecto didáctico. Uno de estos conceptos se identificaron como ideas previas, por ejemplo, “un remolino es una nube de polvo que da vueltas y puede levantar hojas y basura” (Ro1).

Infieren en los contenidos.

En esta subcategoría se organizaron las participaciones de los alumnos al hacer contribuciones a su trabajo, así como cuando aportaron ideas que los llevaron a establecer conclusiones.

Los datos encontrados de esta subcategoría resultaron muy enriquecedores

para el proyecto didáctico: Buscamos explicaciones a los cambios del clima en mi comunidad, debido a que se observó que identificaron las acciones adecuadas para saber más del clima como la selección de literatura al identificar los textos referentes a la naturaleza, realizar una encuesta para rescatar experiencias con personas adultas porque saben más del clima, realizar experimentos para recrear algunos fenómenos naturales, cómo se forman las nubes y el arcoíris, el remolino, entre otros (Ro1, Ro2, DC1 y DC2).

Expresan lo que saben.

Se refiere a las acciones que realizaron los niños para comunicar a los demás lo que sabían acerca de los cambios del clima y además lo hicieron de diferentes formas como, registrar datos de forma pictórica, gráfica o alfabética los cambios de clima, organizar datos en una gráfica del clima, dibujan lo que saben del clima, intercambian opiniones con sus compañeros a manera de presentación de resultados, realizan dramatizaciones para comunicar de manera diferente cómo se forma un remolino o lo que pasa si un lugar es muy seco, muy lluvioso o demasiado frío.

Una expresión de los alumnos consistió en

predecir de manera espontánea lo que saben acerca de cómo se forman las nubes de manera gráfica, incluyeron manchas de color gris, para después explicar que se trataba de humo. Enseguida realizaron el experimento, durante el cual observaron el vapor de agua y por último cambiaron sus primeras ideas por dibujos de gotas de agua (DC2).

Manifestaciones de la competencia observadas por los padres.

Los datos obtenidos de las entrevistas con los padres de familia, permitieron conocer los comportamientos que el alumno demuestra, sin la orientación de la

profesora. Dentro de esos comportamientos se presentó con mayor frecuencia el hecho de que los alumnos a partir de su ingreso a la escuela de preescolar son más curiosos “ahora todo quiere saber: qué hago, cómo se hace y porqué se hace” (EP1), realizan preguntas acerca de todo, muestran interés en lo que hacen los padres y los hermanos, les piden con frecuencia que le expliquen algún proceso como cocinar, seguir una receta, los pasos para armar un juguete.

En las entrevistas realizadas, dos padres refirieron que antes de realizar un juego nuevo, “pregunta cómo se juega, si existen reglas, qué se necesita, cuántos jugadores, cuando se gana, existen otras maneras de jugar”, entre otros cuestionamientos (EP2 y EP3).

Un dato importante es que los alumnos han llegado a corregir a algunos adultos pertenecientes a la familia sobre el uso de palabras altisonantes y defienden su postura con argumentos como “eso no se dice porque los niños no deben oírlas”, lo que sienten al escucharlas diciendo “es que suena muy feo y no me gusta” (EP2), los mismos padres afirmaron que antes de ser alumnos del jardín, esas conductas no se observaban.

En este sentido, los datos proporcionados por los padres, se interpretaron como una categoría de nivel mayor a las anteriores, en donde el alumno le da un significado a lo que aprende y puede demostrarlo en una situación específica y en diferentes escenarios. Es decir, los alumnos proyectaron en otro contexto lo aprendido en su educación preescolar (Frade, 2009).

Conclusiones

Con los datos obtenidos en la intervención, se llega a la conclusión que, si bien, el tiempo ocupado en las actividades no fue suficiente, si se pudo identificar que, a partir de las preguntas realizadas por la profesora, los alumnos hicieron inferencias, dieron explicaciones, propusieron acciones al dar respuesta a la pregunta. También se pudo identificar la importancia de dejar que los alumnos planeen sus acciones, planteen posibles soluciones, comprueben sus hipótesis y realicen las correcciones necesarias antes de compartir con el resto del grupo el resultado final, todo ello, con el fin de que se vaya generando en ellos mayores competencias de reflexión y despertar la curiosidad por aprender, así como dar respuestas que no son cerradas, sino que constituyen en si misma una pregunta que demuestra una mayor inquietud por profundizar en el tópico que se les plantea.

Los aspectos más relevantes de los hallazgos en el presente estudio, surgido a partir de la pregunta de ¿en qué momentos utiliza las preguntas generadoras, la profesora de educación preescolar al plantear conflictos cognitivos a sus alumnos?, fue que se tuvo claro que en cada actividad era necesario plantear una pregunta generadora. Así mismo, la profesora consideró fundamental tenerla a la vista para evitar perder la intención o propósito de la misma.

Al mismo tiempo, se observó que la frecuencia de uso de las preguntas tiene relación con el momento del proyecto didáctico en que se plantean a los alumnos, puesto que se detectaron al inicio, durante el desarrollo y al cierre del proyecto didáctico, en esa frecuencia se denotó que a profesora tuvo clara la intención educativa que necesitaba lograr en ellos. De esta manera, las preguntas generadoras que dieron

partida a cada actividad, esto es, interrogantes iniciales, correspondieron a la categoría de preguntas amplias. Todas esas preguntas generadoras utilizadas por la profesora, se incluyeron en una modalidad de trabajo por proyectos, que es la estrategia de organización del trabajo escolar que se señala en el programa oficial de educación preescolar.

Por otro lado, quedó claro que la profesora jugó un papel fundamental en el desarrollo de competencias de sus alumnos al utilizar la pregunta generadora para darle sentido a la mediación pedagógica entre los alumnos y el conocimiento. Sin embargo, no todas las preguntas utilizadas por la profesora fueron generadoras, sino que también utilizó preguntas categorizadas como limitadas o cerradas: (a) al inicio de la clase para conocer las ideas previas, (b) en el desarrollo para mantener la atención de los alumnos y (c) al cierre para hacer un enlace entre los conocimientos previos y lo que se tenía que aprender.

En relación a la pregunta planteada ¿de qué manera, el uso de las preguntas generadoras propicia el desarrollo de competencias reflexivas en los alumnos de educación preescolar? Se identificó que las preguntas generadoras planteadas por la profesora al inicio de cada actividad, fueron interrogantes con mayor grado de dificultad que se incluyeron desde la planeación y se mantuvieron a la vista en el aula para llevar a los alumnos a pensar antes de contestar, también los puso en acción, es decir, a ejecutar una o varias actividades para buscar respuestas posibles que pueden ser diferentes y a la vez todas podían ser correctas.

Este tipo de preguntas que se categorizaron como amplias o abiertas tuvieron como efecto que los alumnos respondieran con explicaciones, acciones, descripciones y hasta investigaciones. Debido a ello, fue necesario que la participación de cada

alumno se manifestara en aportar ideas, tomar decisiones, tomar la iniciativa, ser original, reconocer sus propios logros y limitaciones, entre otras cuestiones indispensables para el desarrollo de competencias.

Por otra parte, las preguntas que realizó la profesora con mayor frecuencia fueron del tipo de limitadas, las cuales llevan una intención que comúnmente fue para atraer la atención de un alumno en particular. Aunque se identificó algunas respuestas de los alumnos en las que ampliaron la contestación al acompañar una pregunta limitada con otra amplia o un ¿por qué? llevándolo hacia la reflexión.

De esta forma, se puede concluir que se desarrolló en los alumnos una competencia reflexiva, que aunque en proceso de construcción, refleja una incidencia en su forma de accionar ante una pregunta de la profesora, cuando esta incluye en sus preguntas, las catalogadas como generadoras. De allí que, usar con mayor frecuencia las preguntas generadoras en el accionar de la profesora, pueden propiciar una mayor inquietud por aprender al interrogar también a la profesora.

Sobre la tercera y última pregunta ¿qué estrategias didácticas son adecuadas para incluir la pregunta generadora que propicie el desarrollo de competencias básicas en los alumnos de educación preescolar?, se encontró que la pregunta generadora permitió marcar las etapas del proyecto didáctico realizado y que aunque se utilizó una pregunta general para todo el proyecto, también se plantearon tres preguntas particulares relacionadas en orden sucesivo a la definición del proyecto, al desarrollo del proyecto y al cierre o presentación de los resultados del proyecto.

Así, al aplicar la estrategia, se demostró que en el nivel de educación preescolar:

1. Al plantear retos o problemas con el uso de la pregunta generadora se propicia la movilización de saberes previos, desarrollan habilidades de pensamiento como explicar, comparar, tomar decisiones, hacer inferencias, hacer hipótesis o construir conclusiones.
2. Resulta útil para la profesora, planear y tener las preguntas generadoras a la vista, durante el desarrollo de la clase, con ayuda de diversos recursos como letreros, dentro de un video o diapositivas,
3. Es pertinente incluir preguntas generadoras para evaluar, autoevaluar y co-evaluar a los alumnos al término de un taller, proyecto o situación didáctica para tomar conciencia de los logros y dificultades.
4. Resulta complejo utilizar pregunta generadora para todo el proyecto y dejar que los alumnos lo desarrollen por sí solos, porque la profesora, al no tener las habilidades suficientes para organizar y orientar la participación de los alumnos, la atención de los alumnos se dispersa y no atienden la idea central.
5. Al realizar una pregunta generadora, se puede acompañar de otras preguntas limitadas que apoyen la idea central para que los alumnos puedan desplegar sus conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para tratar de responder a esa pregunta. Sin embargo, esto debe irlo descartando cada vez más la profesora al desarrollar habilidades que le permitan analizar las inquietudes de los alumnos y canalizarlas con preguntas generadoras.

Referencias

- Álvarez del Valle, E. (2004). *Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (1ª ed.). Palermo, Argentina. Disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=120&id_articulo=447
- Arends, R. (1994). *Learning to teach*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Bravo, A. (2007). El estilo pedagógico de Jesús: las preguntas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (12), 123-128. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117030007>
- Carrera, H. C y Marín, U. R. (2011). Modelo Pedagógico para el desarrollo de Competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 11. 1-32. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=44718060003>
- Creswell, J. W. (2011). *Diseño de Investigación. Enfoques de Métodos Cuantitativo, Cualitativo y Mixto*. (González-Isasi R.M., Berlanga-Medrano U. y Torres, M., Traductores). Mekanograma.
- Díaz Barriga, A. F. (2003). Cognición situada y estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 5 (2), 1-13. Recuperada el 14 de septiembre de 2012, de <http://redie.uabc.mx//contenido//vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Elder, L. y Paul, R. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Dillon Beach, California, USA: Fundación para el pensamiento crítico.

- Ellis, K. (1993). Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers. Documento presentado en *1993 Convention of the Western States Communication Association*. Albuquerque, New Mexico. (ERIC Document Reproduction No. 359 572).
- Erazo, J. M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXII (42), 107-136. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14518444004#>.
- Escudero, J. y. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*. España: Narcea, Ediciones.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Friz Carrillo, M.; Sanhueza Henríquez, S. y Sánchez Bravo, A. (2009). Conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía en dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM). *Estudios pedagógicos*, 35(1), 47-62.
- García Cueto, J. R. y Ospino Rollero, L. (2010). *Los mapas conceptuales, el aprendizaje basado en problemas*. El desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de Educación en salud. Recuperado el 14 de octubre de 2012, de <http://www.edunexos.edu.co/emasued/simposio/Ponencias/Garcia%20y%20Ospino.pdf>
- González V., A. (2002). *Reflexión y creatividad: Método de indagación del programa PryCrea*. Revista Cubana de Psicología, 57-67. Cuba. Recuperado el 12 de Octubre de 2012. Disponible en

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0724G049.pdf>

Gorbaneff, Y., Cancino, A. (2009). Mapa conceptual para el aprendizaje basado en problemas. *Estudios Gerenciales* , 111-124. Colombia. Recuperado el 23 de Mayo de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21219323006>

Guerci, B. (2008). La pregunta como soporte de un pensamiento crítico localizado. *Cuadernos de la facultad de Ciencias Sociales* (35), 23-37. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21219323006>

Hernández R., G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para educación. *Perfiles educativos* ,30 (122), 38-77. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>. Recuperado el 10 de diciembre de 2011.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para su enseñanza y aprendizaje*. México: SEP.

Londoño, F. (2007). ¿La pregunta iniciadora? *Universidad Eafit* , 4-6 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21514701>

López Frías, B. (2009). *Pensamientos crítico y creativo*. México: Trillas.

Lozano R., A. (2011). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Martínez, C. P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado el 10 de diciembre de 2011. Disponible en

http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Meece, J. (2001). *El desarrollo del niño y el adolescente*. México: Secretaría de Educación Pública/ McGraw-Hill Interamericana.

Merchan P., S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualidad Pedagógica* (59), 119-146
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/54>.

Morales, B. P. y Landa, F. V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria* , 145-157. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29901314.pdf>

Páez, H., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular estudios sociales de educación básica. *Revista de la teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 10, 237-263. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/652/65201013.pdf>

Paniagua, V. M. (2007). *Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias cognitivas en los niveles de preescolar y primaria*. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación de Jalisco/ Universidad Pedagógica Nacional Unidad Guadalajara 141.

Perrenoud, O. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.

Phan, P. H. (2009). Pensamiento reflexivo, persistencia, desorganización y ejecución académica: un enfoque mediacional. *Electronic journal of research in educational psychology* , 927-952.

Polanco, H. A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel preescolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* , 4 (2), 1-12
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/pregunta.pdf.

- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Puig, I. (2008). *Jugar a pensar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ramírez Montoya, S. (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos*. México: Trillas.
- Rillo, A. G. et al. (2011). Horizonte y estructura de la pregunta. *Revista electrónica Actualidades investigativas y educativas*, 11(1), 1-18.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York: Harper & Row.
- Secretaría de Educación Pública. (2004a). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México. Biblioteca para la actualización del Magisterio.
- Secretaría de Educación Pública. (2004b). Programa de Educación Preescolar. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La implementación de la reforma en educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: Santillana.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio* (1ª ed.). México: Autor..
- Secretaría de Educación Pública. (2011 a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011 b). *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor.

- Serrano, C. J. (2005). Reseña de “Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey . *Revista intercontinental de Psicología y Educación* , 154-162.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones
- Villardón G., L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*. (24). 57-76.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>.
- Wilén, W. W. (1991). *Questionin Skills for Teachers*, 3a Ed. Washington D.C.: National Education Association.
- Zuleta A., O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere* , 9 (28), 115-119.

Apéndices

Apéndice A. Registro de evaluación de estándares

Escuela _____
 Grado evaluado _____
 Fecha _____

Estandares de desempeño en
 el aula
 de Educación Preescolar
 Valoración por referentes

Auto-
 evaluador _____

Categoría	No.	Referente	Valor De 1 a 4	Justificación
Planeación	1	Selección de competencias		
	2	Selección de propósito		
	3	Diseño de estrategias didácticas		
	4	Selección de mecanismos de evaluación		
	5	Distribución del tiempo		
Gestión de ambiente escolar	6	Relaciones interpersonales		
	7	Manejo del grupo		
Gestión curricular	8	Conocimiento de los campos formativos		
	9	Relación entre los campos formativos		
	10	Conexión entre los campos formativos y el contexto		
Gestión didáctica	11	Presentación curricular		
	12	Atención diferenciada		
	13	Organización del grupo		
	14	Relación de aprendizaje alumno-alumno		
	15	Recursos didácticos		
	16	Recursos espaciales		
	17	Manejo del tiempo		
	18	Indicaciones		
	19	Explicaciones		
	20	Preguntas		
	21	Actividades dirigidas		
	22	Actividades no dirigidas		

Apéndice B. Plan diagnóstico

La pregunta generadora como estrategia para propiciar aprendizaje en los niños de educación preescolar.

¿Qué?	Realizar un análisis cualitativo del contexto que describa el uso de la pregunta generadora como estrategia para propiciar aprendizajes en los niños de educación preescolar.		
¿Cómo?	1.-Revisión de fuentes teóricas	2.-Encuesta y Cuestionarios	3.-Sistematización de datos
¿Dónde?	Internet, UPN, Biblioteca de Actualización del Magisterio	Jardín de Niños y Supervisión	Universidad Pedagógica Nacional
¿Quiénes?	Estudiante de Maestría en Educación Básica	Directivo, Asesora Técnico-Pedagógica, Docentes, Bibliotecario, Profesor del idioma Inglés,	Estudiante de Maestría en Educación Básica
¿Con qué?	Revistas científicas, artículos científicos, libros.	Cuestionarios	Computadora (Software de análisis de datos cualitativos)
¿Cuándo?	Abril-Junio de 2011	Junio de 2011	Julio al 12 de Agosto de 2011

Apéndice C. Instrumento para validar constructos

La pregunta generadora como estrategia para propiciar aprendizajes en los niños de educación preescolar.

Estimado investigador:

Solicito de usted su apoyo para definir los constructos “uso”, “pregunta generadora”, “práctica docente” y “aprendizaje”. El propósito de la descripción de los constructos es para darles validez, debido a que se utilizarán en una investigación con el propósito de analizar el uso de las preguntas generadoras durante el quehacer cotidiano de las educadoras.

El proyecto se desarrolla a partir del análisis crítico de la propia práctica en un jardín de niños urbano ubicado en la periferia de Ciudad Victoria, como parte del estudio de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281.

Para responder, es necesario que usted revise la definición que se hace de cada constructo, incluya su propia definición y realice comentarios y sugerencias que permitan mejorar la definición. De igual manera, solicito a usted que describa el comportamiento de una persona que utiliza un objeto, de una persona que pregunta, las características de una persona que aprende, lo que se puede apreciar de una persona que realiza práctica docente y la persona que genera aprendizajes; así como lo que es posible observar de la persona que realiza práctica docente. A la vez se le propone que anote sus comentarios y sugerencias dentro de los cuadros.

Agradezco de antemano su colaboración, y le reitero mi respeto.

Elia Aydeé García Sánchez

Concepto	Definición	Su Definición	Comentarios o Sugerencias
Uso	Utilización de una cosa para un fin determinado		
Pregunta Generadora	Enunciado interrogativo que se emite con la intención de producir o crear un pensamiento sobre algo.		
Aprendizaje	Proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación.		
Práctica	Acción que realiza cotidianamente una persona con la aplicación de ciertos conocimientos.		

Concepto	Definición	Su Definición	Comentarios o Sugerencias
Docente	Persona que se dedica a la enseñanza en una determinada institución educativa.		
Propiciar	Facilitar la ejecución de algo.		

Acción	Cómo se comporta la persona
Persona que utiliza un objeto	
Persona que pregunta	
Persona que aprende	
Persona que realiza práctica docente	

Acción	Cómo se comporta la persona
Persona que desarrolla competencias	

Apéndice D. Instrumento de medida para validar cuestionario para docentes

Estimado Investigador:

Solicito a usted responder la presente encuesta. El propósito es validar el contenido de las preguntas que se refieren al proyecto: uso de la pregunta generadora como estrategia para propiciar aprendizajes en los niños de educación preescolar.

Este proyecto de investigación es desarrollado por su servidora, como estudiante de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 281 de Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para responder esta encuesta, requiero que usted revise cada pregunta de la guía anexa e identifique el constructo que se desea medir. Le proporciono un cuadro para que anote sus observaciones

Agradezco de antemano su colaboración.

Atentamente: Elia Aydeé García Sánchez

Cuestionario:

Instrucciones: Lea con atención las siguientes preguntas y conteste con honestidad en el espacio correspondiente para cada una de ellas. Este cuestionario es parte de una investigación que tiene como propósito diseñar estrategias para aplicar la pregunta generadora y mejorar la práctica docente.

Muchas gracias por su colaboración.

1.- ¿Qué entiende usted por pregunta generadora?

2.- ¿Cómo utiliza usted, las preguntas generadoras en la práctica docente del nivel preescolar?

3.- ¿Con qué frecuencia utiliza las preguntas generadoras en el aula?

4.-En la práctica docente, ¿en qué momentos utiliza la pregunta generadora?

5.-¿Qué resultados ha obtenido al utilizar la pregunta generadora en el aula?

6.-Durante el desarrollo de las actividades ¿qué hace usted para propiciar aprendizajes en sus alumnos?

7.- ¿Considera que las preguntas generadoras propician aprendizajes en sus alumnos?

8.- ¿Podría mencionar alguna estrategia en la que se aplican las preguntas generadoras para propiciar los aprendizajes de sus alumnos?

9.- ¿Ha recibido alguna capacitación donde se proponga el uso de la pregunta generadora? Sí _____ no _____ ¿en cuál?

10.- ¿De qué manera piensa usted que la pregunta generadora puede contribuir a propiciar aprendizajes en sus alumnos?

11.- ¿Al realizar su planeación, considera necesario anotar las preguntas generadoras que va a utilizar con sus alumnos?

12.- ¿Durante la evaluación de un proyecto o situación didáctica, utiliza la pregunta generadora? Sí _____ no _____ ¿con qué propósito?

La pregunta mide el constructo:

No. de Pregunta	Uso	Pregunta generadora	Aprendizaje	Práctica	Docente	Propiciar	Observaciones
1							

2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

Apéndice E. Instrumento de medida para validar el cuestionario para asesora técnica y directora del jardín de niños

Encuesta para validar la entrevista a la asesora técnica y directora del jardín de niños.

Estimado investigador:

Solicito de usted responder a la presente encuesta. El propósito de esta encuesta es validar el contenido de las preguntas que refieren a los constructos “uso, pregunta generadora, práctica, docente, aprendizaje, propiciar” para aplicar un cuestionario a la asesora técnica y directora del jardín de niños. Considerando las siguientes definiciones para los constructos: Uso, ejercicio y práctica de una cosa para un determinado fin. Pregunta generadora, enunciado interrogativo que permite activar el pensamiento. Aprendizaje, proceso activo de movilización de saberes y construcción de nuevos conocimientos. Práctica, demostración de habilidades y capacidades. Docente, persona que se dedica a la enseñanza. Propiciar, proponer el desarrollo de algo.

El instrumento a validar “guía de entrevista estructurada” forma parte del proyecto de investigación “La pregunta generadora como estrategia para propiciar aprendizajes en los niños de educación” que efectúo como estudiante de la Maestría en Educación Básica en la Unidad 281 de la Universidad Pedagógica Nacional en Cd. Victoria, Tamaulipas.

Para poder responder a esta encuesta, solicito a usted revisar cada pregunta de la entrevista anexa e identifique en ella el constructo que se pretende medir, anote sus observaciones.

Sus aportaciones serán de gran utilidad y respetaremos su anonimato y confidencialidad, por lo cual no se requiere que anote su nombre.

Agradezco de antemano su colaboración.

Cuestionario para Asesora Técnica y Directora del Jardín de Niños

1.- ¿Considera importante el uso de la pregunta generadora en el nivel preescolar? Sí

___ No ___ ¿Por qué?

2.- ¿En sus visitas a los grupos a su cargo ha observado el uso de preguntas generadoras en los docentes de preescolar? En caso de respuesta afirmativa ¿Con qué propósito se formulan?

3.- ¿Qué herramientas pedagógicas usan las educadoras a su cargo para propiciar aprendizajes?

4.- ¿Según su experiencia, cuándo se puede usar la pregunta generadora en la práctica docente?

5.- ¿De acuerdo a su práctica docente, con qué propósito se puede utilizar las preguntas generadoras y en qué momentos?

Por favor anote en el cuadro sus observaciones:

Preg.	Constructos	Comentarios y Sugerencias
1		
2		
3		
4		
5		

Apéndice F. Cuestionario para docentes

Instrucciones: Lea con atención las siguientes preguntas y conteste con honestidad en el espacio correspondiente para cada una de ellas. Este cuestionario es parte de una investigación que tiene como propósito diseñar estrategias para aplicar la pregunta generadora y mejorar la práctica docente.

Muchas gracias por su colaboración.

1.- ¿Qué entiende usted por pregunta generadora?

2.- ¿Cómo utiliza usted, las preguntas generadoras en la práctica docente del nivel preescolar?

3.- ¿Con qué frecuencia utiliza las preguntas generadoras en el aula?

4.-En la práctica docente, ¿en qué momentos utiliza la pregunta generadora?

5.-¿Qué resultados ha obtenido al utilizar la pregunta generadora en el aula?

6.-Durante el desarrollo de las actividades ¿qué hace usted para propiciar aprendizajes en sus alumnos?

7.- ¿Considera que las preguntas generadoras propician aprendizajes en sus alumnos?

8.- ¿Podría mencionar alguna estrategia en la que se aplican las preguntas generadoras para propiciar los aprendizajes de sus alumnos?

9.- ¿Ha recibido alguna capacitación donde se proponga el uso de la pregunta generadora? Sí _____ no _____ ¿en cuál?

10.- ¿De qué manera piensa usted que la pregunta generadora puede contribuir a propiciar aprendizajes en sus alumnos?

11.- ¿Al realizar su planeación, considera necesario anotar las preguntas generadoras que va a utilizar con sus alumnos?

12.- ¿Durante la evaluación de un proyecto o situación didáctica, utiliza la pregunta generadora? Sí _____ no _____ ¿con qué propósito?

Apéndice G. Cronograma de actividades en la etapa de intervención

Plan de Actividades de la Fase de Intervención	Fecha	Tiempo	Actividad
	27 de Agosto de 2011	60 minutos	¿Qué sabemos acerca del clima? Paso 1. Reunir en círculo a los alumnos para presentar el tema y los motivos de estudio. Escuchar sus ideas previas y registrar en video la actividad. Paso 2. Elaborar el diario de campo de la actividad.
	30 de Agosto de 2011	60 minutos	¿Qué haremos para aprender acerca de los fenómenos naturales y sus consecuencias? Paso 3. Organizar equipos para trabajar en experimentos sobre los fenómenos naturales. Paso 4. Los alumnos registrarán sus predicciones, observaciones y explicaciones de forma individual. Paso 5. Registrar en video y elaborar el diario de campo correspondiente a la actividad.
	3 de Septiembre de 2011	60 minutos	¿Qué soluciones proponemos y cuáles ideas cambiaron? Paso 6. Cada equipo llegara a un consenso para presentar sus explicaciones y propuestas de solución al resto del grupo. Paso 7. Registrar en video y en el diario de campo la actividad.

Apéndice H. Plan de trabajo de la estrategia desarrollada

Proyecto: Buscamos explicaciones a los cambios del clima en mi comunidad.

Pregunta generadora: ¿Qué podemos descubrir acerca de los cambios que ocurren en el clima de nuestra ciudad?

Propósito: Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.

Estándares Curriculares: Ciencias

3.4. Usa información para resolver problemas, basándose en observación, registro de datos, recolección de muestras, dibujos, entrevistas y recursos escritos.

3.5. Comunica los resultados de observaciones y experimentos en forma oral.

3.6. Formula explicaciones elementales sobre los fenómenos naturales y observaciones físicas; por ejemplo, cambios en el agua, el viento, el movimiento de sombras o el crecimiento de una semilla. Además, realiza representaciones de esos fenómenos de manera dramática, gráfica o pictórica.

Campo Formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Competencia: Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza; distingue semejanzas y diferencias, y las describe con sus propias palabras.

Secuencia de actividades:

La realización de las actividades se realizará en tres etapas a las cuales se refirió Ramírez Montoya (2010) como fases del método de proyectos.

Actividad 1. Compartiendo lo que sabemos acerca del clima. Etapa de Definición del Proyecto:

1. Presentación de la pregunta generadora en un video de diapositivas donde se observan fotografías de ellos mismos, tomadas durante una semana y en donde se aprecia la diversidad de condiciones climáticas que se presentaron.
2. Pedirles mediante lluvia de ideas que recuerden de las experiencias vividas en relación al clima. A la vez, si en alguno de los casos no se pudo realizar las actividades planeadas por causa del cambio de clima.
3. Registrar en una gráfica y de manera individual en su cuaderno, el clima que se presenta durante una semana para poder observar las variaciones.
4. La educadora, realizará anotaciones de la participación de los alumnos en una hoja de rotafolio a la vista del grupo.
5. Llegar a acuerdos con los niños, para resaltar los aspectos importantes que se retomarán durante el proyecto; entre ellos, buscar respuestas a preguntas planteadas por ellos mismos o aspectos relevantes del tema.

Actividad 2. Nos organizamos para aprender más ¿qué hacemos y cómo lo hacemos? Etapa de búsqueda y recopilación de datos:

1. Integrar equipos de trabajo para el desarrollo del proyecto. Se tendrá cuidado de que la distribución de los niños sea equitativa, en promedio constaría de 4 miembros cada equipo.
2. Presentar a los equipos diversas opciones o estrategias para la recopilación de datos: entrevistas, observación directa, investigación documental y/o digital, entre otras.

3. Al interior del equipo, realizarán una agenda de trabajo de manera gráfica, para organizar la búsqueda de datos importantes. Designando comisiones a cada uno de los miembros.
4. Cada equipo, determinará la forma de analizar los datos obtenidos en su búsqueda.

Actividad 3. Presentamos un informe de trabajo ¿qué ideas cambiaron? Etapa de presentación del informe:

1. Preparar la presentación de las conclusiones, apoyándose con material recopilado, evidencias, gráficas, entre otros.
2. Presentar al grupo los resultados de su análisis.

En la realización de este proyecto, se esperan producciones de los niños que permiten dar cuenta de los logros o avances en el dominio de diversas competencias; no sólo para aquella para lo cual se tomó en cuenta la planeación

Aprendizajes Esperados: Describe lo que observa que sucede durante un remolino, un ventarrón, la lluvia, el desplazamiento de las nubes, la caída de las hojas de los árboles, el desplazamiento de los caracoles, de las hormigas, etcétera.

Plantea preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación: ¿qué pasa cuando un lugar es seco/caluroso/húmedo por varios días?

Competencias Transversales: Al mismo tiempo que se desarrollará el proyecto, los alumnos podrán desarrollar competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación:

Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.

Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Apéndice I. Diario de campo de actividad 1

Modelo convencional (PEDAGÓGICO)

Actividad 1: ¿Qué sabemos acerca del clima? Fecha: 27 de agosto de 2012.

Tipo de actividad: Etapa de definición del proyecto

Objetivo: Describir los efectos del uso de la pregunta generadora que se plantean a los alumnos de educación preescolar.

Descripción:

Un día antes se les comunicó a los alumnos sobre las actividades a desarrollar en el aula en la siguiente clase. Para iniciar se presentó un video de las condiciones climáticas que vivimos hoy en día en el cual se incluye una pregunta al final de las diapositivas, por lo que algunos empezaron a preguntar ¿el clima y porqué el clima? Esto me hizo reconocer que para iniciar las actividades existía la necesidad de realizar un diagnóstico de los conocimientos y creencias que traen los niños; para partir de ahí. Entonces se les recordó que en días anteriores había llovido con vientos fuertes y algunos niños tuvieron problemas en sus casas por ese clima, también las anotaciones anteriores de que en varias casas hacía falta el agua o solo les llegaba a ciertas horas y que una cosa tenía que ver con la otra.

Como lo tenía planeado, organicé las sillitas en círculo para que todos pudiéramos dialogar y escuchar lo que dijeran los demás, cuando empezaron a llegar los niños, estuvieron jugando con ellas y movieron algunas, por lo que cuando sonó el timbre tuve que pedirles que volvieran a ponerlas en su lugar y se perdió tiempo porque además Yahir llegó llorando y traté de calmarlo.

Esta sesión me sirvió para conocer que la mayoría del grupo tiene ideas preconcebidas de manera empírica acerca del clima y que este es su primer

acercamiento al conocimiento formal y a actividades relacionadas con el tema.

En esta primera clase de la definición del proyecto, se utilizaron preguntas para que cada uno pensara y expresara sus experiencias vividas en relación al clima y puedan reflexionar acerca de lo que saben y conocen del tema en particular. A continuación se describen en el orden en que se plantearon a los alumnos:

¿Qué es el clima? Los alumnos al principio se quedaron callados y después de unos minutos Elizabeth dijo que es cuando sale el sol y calienta mucho o cuando hace frío, a ella siguieron más opiniones que se fueron anotando en el pizarrón hasta que llegó un momento en que no se entendía nada por lo que les hice la siguiente pregunta, ¿sabemos si el clima va a cambiar? las respuestas fueron casi en coro porque en la tarde había llovido, al tratar de aprovechar esto para introducirlos al tema, se les preguntó y ¿por qué hoy no llueve y ayer sí? Todos se quedaron callados pero Azul respondió: que dios así lo había querido, de ahí se originó un intercambio de opiniones que se volvió una mesa de debates ya que había quienes defendían la idea de Azul y otros que la rechazaban pero no lograban argumentar con precisión su negativa. Se les propuso que se registrarían las ideas y después de realizar las actividades planeadas las volvíamos a revisar a ver si habían cambiado de opinión o seguían estando de acuerdo.

Al registrar en una hoja de rotafolio, se les pidió que se llenara el formato que establece el programa de ciencias. A la vez los niños también hacían su registro en el cuaderno de ciencias, pero tuvieron que acomodar las mesas y las sillas.

Producto de trabajo 1. Para realizar el registro la mayoría decidió hacerlo con dibujos, sólo Ángel, Johana y Johanny utilizaron letras y números lo que llamó la atención de los compañeritos que se encontraban cerca. En ese momento algunos

incluyeron signos y letras por lo que les pregunté ¿por qué lo hicieron? Y explicaron que era para que lo entendieran. De igual manera, les pregunté a los tres alumnos que escribieron letras y números de forma alfabética, a lo que ellos explicaron que de esta manera, lo entienden más personas. Estas explicaciones me hicieron pensar en que cada alumno comunica sus ideas a los demás a partir de lo que puede y sabe hacer.

Para realizar esta sesión sólo se contó con una hora debido a que sigue la clase de Inglés y no se puede cambiar el horario. Por lo que cuando llegó la *Teacher* algunos niños no terminaban de hacer sus registros.

Después del descanso Johanny leyó el poema “Hace Calor” de Shel Silverstein, durante la cual se observó distracción por parte de dos alumnos (Diego y César), al finalizar la lectura se les preguntó a estos dos alumnos ¿qué entendiste del poema? Como no pudieron responder los demás niños dieron ideas pero hubo algunos que les reclamaron que cuando ellos estaban jugando no los dejaron escuchar algunas partes del poema. Esto sirvió de base para que los demás recordaran que es necesario seguir el reglamento del aula para poder trabajar a gusto.

Reflexiona:

En otro momento de la sesión se utiliza una pregunta para atraer la atención de dos alumnos distraídos, por lo que en las siguientes clases se les ubicarán en lugares separados.

En esta lección destaca el registro de las observaciones del clima diariamente en hojas de rotafolio, tomando en cuenta lo que se percibe a través de los sentidos, y por experiencias anteriores puedo decir que el grupo disfruta mucho ese tipo de actividades.

Apéndice J. Instrumento POE (Predecir, Observar y Explicar) para alumnos

Experimento	P Predice (justifica)	O Observa	E Explica
¿Cómo se forman las nubes?			
¿Por qué cae granizo?			
¿Qué son los truenos y rayos?			
¿Cómo se produce el viento?			

Apéndice K. Guion de entrevista a padres

Tema de la Entrevista: Competencias reflexivas en los niños de educación preescolar.

Entrevista abierta con cuatro preguntas en el guion.

Función: Recolectar datos a través de la perspectiva de los padres, sobre las competencias reflexivas que muestran los niños que cursan la Educación Preescolar, en el contexto familiar.

La entrevista se llevará a cabo en el aula destinada para la biblioteca escolar, después de la jornada escolar.

Fecha: 20 de Agosto de 2012.

El tiempo aproximado de la entrevista será de 10 minutos.

Se registrará mediante una grabación y se realizará la transcripción de la misma.

Propósito: Obtener datos sobre las competencias reflexivas que muestran los niños que cursan la Educación Preescolar, en el contexto familiar.

Introducción: El jardín de niños como primer espacio de educación formal, orienta su trabajo al desarrollo de competencias y centra su atención en el aprendizaje de los niños. Una de las consideradas como competencias básicas son las referidas a aquellas en las que los niños toman conciencia de lo aprenden y cómo lo aprenden; también llamadas competencias reflexivas.

Guion de entrevista:

1.- ¿Podría platicarme cómo se comporta su hijo(a) en casa: qué hace, qué dice, cómo juega?

2.-A partir del ingreso a el jardín de niños, ¿Qué considera que ha aprendido el niño(a)?

3.- ¿Cómo expresa su hijo (a) su curiosidad hacia un tema o situación?

4.- ¿De qué manera expresa su hijo(a) lo que sabe acerca de un tema o situación?

Agradecer al Padre o Madre de Familia su tiempo y disposición para el desarrollo de la entrevista.