

La gestión de la práctica formativa como proceso de reconstrucción del saber pedagógico

Florencia de León²

Analí Baráibar

Ana Inés Luciani Morlan

Paola Marengo Mara

María Carolina Chevalier Seijas

Resumen

En el presente artículo se describe una experiencia de gestión de aula realizada con un grupo de 27 estudiantes de cuarto año de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay, en el marco del curso "Supervisión de práctica profesional II". El objetivo general de la experiencia reside en desarrollar habilidades que promuevan la profesionalización del rol docente, habilitando la búsqueda de soluciones pertinentes a dificultades encontradas por las estudiantes en sus prácticas formativas.

La propuesta del aula universitaria se encuadra en un marco curricular orientado por competencias, lo

que implica atender a las necesidades y dificultades detectadas por las estudiantes. Ellas señalaron como problema principal que la puesta en marcha de los currículos oficiales vigentes genera inconvenientes al momento de gestionar situaciones educativas en el aula. Desde esta realidad, se elaboró un documento que opera como organizador de la labor educativa.

El trabajo ofrece al campo de la gestión educativa una experiencia innovadora que permite reflexionar y actuar sobre la propuesta que ofrece el docente y sus resultados. Se promueven acciones de innovación para dar respuesta a una problemática del contexto educativo.

² Florencia de León. (Coordinadora). Máster en Educación Inicial con énfasis en didáctica de las matemáticas y el lenguaje. (Universidad Andrés Bello - Santiago de Chile); especialización en dificultades del aprendizaje (Universidad Católica del Uruguay). Maestra de Educación Inicial (IINN). Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Analí Baráibar. Máster en Sociología (UDELAR 2013); Licenciada en Sociología (UDELAR 2009) y Maestra de Primaria e Inicial (IINN 2000-2001). Especialización en Primera Infancia (FLACSO Argentina 2015) Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Ana Inés Luciani Morlan. Máster en Gestión de Centros Educativos (Universidad ORT – Uruguay). Licenciada en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Maestra Opción Educación Inicial (IINN). Profesora de Inglés (Alianza Cultural Uruguay Estados Unidos de América). En la actualidad es Docente de Supervisión de Práctica Profesional II de La Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica, Directora General de Life School Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

Paola Marengo Mara. Maestría en Educación con énfasis en Gestión de centros Educativos. (Universidad Católica del Uruguay) Licenciatura en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Tecnicatura en Educación Inicial (Universidad Católica del Uruguay). Profesora de alta dedicación del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Supervisora de práctica de la Licenciatura en Educación Inicial; dicta materias didácticas de su especificidad. Experiencia docente en Educación Inicial en diversas instituciones educativas privadas de Montevideo. Integrante del proyecto "Sistematización de experiencias de intercambio estudiantil en la formación del docente" aprobado en la convocatoria Fondo Sectorial en Educación Modalidad "Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas" – 2017- ANII.

María Carolina Chevalier Seijas. Doctoranda en Educación por la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Beca Cátedra UNESCO Santander. Magister en Educación con énfasis en Gestión de Centros Educativos. (UCU). Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (UCU / IBE – UNESCO). Licenciatura en Educación Inicial (UCU). Maestro, Opción Educación Inicial. (IINN). En este momento es Profesora de Alta Dedicación en la Universidad Católica del Uruguay, donde coordina la Licenciatura en Educación y Magisterio, supervisa prácticas profesionales y dicta diferentes cursos.

Palabras Claves: práctica pedagógica; competencias del docente; formación docente, educación inicial, gestión.

Abstract

This article shares a classroom management experience carried out with a group of 27 fourth-year students of the Early Childhood education degree at the Universidad Católica del Uruguay, within the framework of the Professional Practice Supervision II course. Its wealth lies in a construction process that generates learning opportunities, promoting professionalization of the teaching role, in search of relevant solutions encountered by students in their training practices.

It was carried out in a curricular framework guided by competencies, which implies an open proposal that responds to the needs and difficulties detected by the students. They highlighted that the implementation of the existing official curricula generates problems when managing educational situations in the classroom. From this perspective, they developed a document that operates as an organizer of educational work. This material guides the construction of the institutional pedagogical project from the definition and treatment of learning, taking into account the hierarchy, articulation and evaluation of these.

This work offers the field of educational management an innovative experience that allows reflection and acting on the proposals offered by the teacher and its results. It encourages innovative and creative actions to respond to educational problems.

Keywords: teaching practice, teacher competencies, education management, early childhood teacher training programmes.

Gestionar el aprendizaje para el campo práctico

El concepto de gestión, de acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), se define "como la acción y efecto de administrar". Por tanto, la gestión refiere a la acción y al modo en que esta se administra o ejecuta con el fin de alcanzar un determinado objetivo, de lo que se desprende, en sintonía con Chacón (2014, p.152), que "para llevar a cabo una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración. Esta se convierte así no en un fin en sí mismo, sino en un soporte de

apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión. De acuerdo a Salgueiro (2001), aquí interactúan las actividades que se enfocan al desarrollo de las acciones previstas para la consecución de los objetivos preestablecidos. Estos últimos son los que enmarcan qué clase de gestión está en juego, así como las interacciones y procesos involucrados para el logro de estos. Esta perspectiva atiende al proceso operativo de la gestión que se efectiviza en diferentes campos de actuación.

Otra mirada es la que exponen Villamayor y Lamas (1998) definiendo la gestión como una acción integral. En la misma se configura un proceso de trabajo, en el cual se articulan diferentes recursos, actores y significados, para encaminarse efectivamente a la concreción de objetivos consensuados por el colectivo. Esta óptica no se contrapone con la anterior, pero conduce a delinear una definición de la gestión que se centra en un proceso interpersonal, de construcción democrática y de corresponsabilidad, lo cual sintoniza y da sentido a la gestación de un trabajo colaborativo que se sustenta en una plataforma sistémica.

Esta última postura, junto al concepto de aprendizaje, entendido como proceso de reestructuración por parte de quien aprende (Pozo,1997), genera el marco necesario para abordar la gestión del aula universitaria desde una lógica de gestión del aprendizaje. Este concepto se define, según Santos Soubal Caballero (2008), como una actividad que alude al quehacer educacional responsable de los educadores que deben cooperar en la formación de un ser humano para un mundo actual cambiante. De acuerdo con el autor, la condición de cambio refleja la necesidad de un gestor pedagógico que permee la realidad compleja desde una óptica educativa crítica-reflexiva que permita un desarrollo humano pensante, competente para insertarse y desempeñarse en la sociedad de manera trascendente y eficiente.

En este sentido, la gestión del aprendizaje implica la puesta en marcha de actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes interactuar con el campo práctico de modo de actuar en él y para él, entendiendo que la clase de tarea en juego es un aspecto relevante para que se produzca una verdadera construcción de conocimiento.

Esta lógica converge, según Santos Soubal Caballero (2008), en que las tareas se transforman en una necesidad y responsabilidad para los actores involucrados desde distintos planos de abordaje. Por un lado, en el plano estudiantil es una oportunidad de construcción de aprendizaje, y por otro, en el plano docente es una estrategia de aprendizaje que se

transfiere al grupo de alumnos.

Esta tendencia es la que enmarca la experiencia a describir; la gestión del aprendizaje se aborda desde una situación problema, que al transformarse en necesidad, activa una reflexión prospectiva que orienta a la profesionalización del rol docente en la búsqueda de soluciones que atiendan a su superación.

Contexto académico de la experiencia: la práctica formativa

El desarrollo profesional, desde su formación, implica gestar una matriz de cuestionamiento que habilita la práctica reflexiva en pos de recuperar la interpretación de uno mismo para comenzar a internalizar y cimentar la idea de que su persona está implicada educativamente en la construcción del aprendizaje del otro. Adentrarse en procesos de auto reflexión desde la formación conlleva a un ejercicio y desafío ético-cognitivo que promueve las decisiones analíticamente pensadas para la acción. Esto se traduce en insertarse en un escenario complejo que conduce a preguntarse y repreguntarse acerca de los saberes y estructuras existentes, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, lo que genera una mirada crítica hacia su propio quehacer y a lo curricularmente instituido.

El viraje reflexivo, desde lo formativo, implica asignar a la práctica un valor consciente y autónomo que supone que los futuros docentes desarrollen capacidades necesarias para revisar los supuestos que se expresan en el campo práctico, tarea que habitualmente es restringida a los especialistas (Edelstein, 2011). Esta perspectiva reafirma la necesidad de atender a un enfoque interpretativo y crítico que configure un saber pedagógico que genere criterios de acción que den una actuación profesional con sentido. En términos de Dussel y Caruso (1999), en la enseñanza no hay lugar neutral o indiferente; esto significa que hay un ser docente que puede situarse como desarticulador de su experiencia, reorganizando sus esquemas teóricos a la luz de una práctica intencionada.

Es desde este encuadre que las prácticas formativas planteadas en la carrera universitaria tienen como eje central en su trayecto el entramado reflexión-acción / acción-reflexión, posicionando al futuro docente desde una plataforma deliberada y transformadora (Ander Egg, 1995; Sagastizabal, 2006). En dichos términos, se constituye una figura profesional que tiene potencialidades y posibilidades de intervenir desde la educación y para la educación, produciendo conocimiento para optimizarla.

La experiencia a presentar surgió de la intención de identificar y abordar las necesidades que se

desprenden de las prácticas de enseñanza, atendiendo a las mismas como objetos de análisis. Es desde este lugar que las estudiantes en práctica profesional de cuarto año de la carrera plantearon sus inquietudes en referencia al modo de organizar los contenidos curriculares para la enseñanza. Destacaron la dificultad que se les presentaba al momento de trabajar en competencias desde la definición que muestran los diseños curriculares vigentes en el Uruguay. Entendían que las mismas no concretaban cuáles eran los saberes reales que los niños debían construir como aprendizaje y cómo se podía evaluar si los habían alcanzado. De esta realidad es que el docente a cargo de la práctica profesional propuso buscar una respuesta que atendiera a la situación problema, abriendo un camino para la producción de un documento que operara como organizador de la labor educativa. Este escenario derivó en una experiencia crítica y creativa que traspasó las estructuras curriculares existentes. Se elaboró un material de apoyo curricular que colabora con el trabajo en competencias en los ciclos de primera infancia y educación inicial. El mismo se tituló: *“Ejes directrices para el abordaje de la tarea educativa en el aula”*.

La práctica formativa de la Licenciatura en Educación Inicial constituye un proceso de aprendizaje que busca la toma de conciencia de la complejidad que encierra la tarea educativa. Para ello es necesario atender a un plan curricular que establezca y desarrolle las competencias que el alumno debe adquirir y movilizar para su futura actuación profesional (tabla 1). Esta mirada supone la implicación personal de las estudiantes, involucrándose en cada actividad propuesta, realizando la reflexión correspondiente a cada tarea, así como la valoración del aprendizaje que va construyendo (Sánchez, 2008). En consecuencia, la práctica genera el sustento y orientación para dicha tarea, puesto que la experiencia en un contexto real fortalece el encuentro de lo vivido desde la reflexión. Esta perspectiva conduce a un diseño de práctica formativa que se basa en algunos aspectos claves: considera el inicio temprano de la experiencia práctica, entendiendo que la misma implica un proceso madurativo, que conforma un trayecto gradual en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que son específicas de la profesión. La construcción de dichos saberes se consolida en el recorrido que el alumno realiza durante los cuatro años de carrera.

Se pretende que el estudiante en práctica sea hacedor de su aprendizaje, interiorizando aquellas actitudes y formas de pensar que lo impulsen a la búsqueda de conocimientos desde el análisis didáctico. La idea que subyace desde la propuesta formativa es la de trascender la antigua y rígida concepción de “instruir en contenidos” (De la Torre y Barrios, 2012), para

asumir un rol de constructor y reconstructor del saber pedagógico, en vías de hallar nuevos sentidos que reorganicen la experiencia teórico-práctica para generar intervenciones pertinentes que optimicen la tarea en el aula. Esta realidad se encuadra en los planteamientos de competencias que actualmente se desarrollan en la Universidad desde los planes de estudio.

Las competencias pedagógico-didácticas a las que apunta la Universidad impulsan a los profesores a que se sitúen en una posición de mediador entre el conocimiento y el alumno, procurando en el propio docente una actuación que focalice su gestión en el aprendizaje. Esto conlleva al docente de supervisión de práctica a configurar los ambientes y dispositivos que permitan optimizar la tarea crítica y reflexiva del alumno, atendiendo al acompañamiento de éste en la construcción de sus saberes. En este sentido, la gestión del aula universitaria ubica al estudiante como agente responsable de procurar aprendizajes significativos conectados con la realidad laboral, y al docente como

un actor dinamizador, que, bajo una acción tutorial competencial, facilita los recursos y herramientas para la formación profesional del alumnado.

Es desde esta orientación que se diseñan las líneas de trabajo para la formulación del documento, estableciendo una realidad entrelazada donde el estudiante se desarrolla en competencias en la medida que va generando un material curricular que enfatiza y evidencia la necesidad de un aprendizaje basado en competencias desde la primera infancia y niveles de educación inicial.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las características de las prácticas en la Licenciatura:

Tabla 1 *Características del desarrollo del curso de Supervisión de práctica en la Licenciatura.* Fuente: elaboración propia en base a al Diseño Curricular de la Licenciatura

Modalidad	Características	Rol de la practicante	Rol de la supervisora
Práctica docente: se desarrolla en 1er y 2do año de la Licenciatura	Asignatura anual. La misma se desarrolla en centros educativos seleccionados por la Universidad y se cursa en contrapartida de una clase teórica en la Universidad.	Ambos cursos están basados en realizar una práctica en acción. En el primer año están orientadas a la integración en el centro educativo y en el segundo año están abocadas a la gestión de la clase.	Se acompaña a los estudiantes para resolver las distintas situaciones que se viven en la práctica. Se las evalúa en la propia gestión de clase, así como se colabora a construir herramientas de autoevaluación de su tarea.
Práctica profesional (en servicio): se desarrolla en 3er y 4to año de la Licenciatura	Asignatura anual. La misma se desarrolla en centros educativos donde el estudiante transita profesionalmente. Se cursa en contrapartida de una clase teórica en la Universidad.	En estas prácticas los estudiantes tienen un rol protagónico, pues en cada lugar donde se desempeñen se les solicitará distintas tareas. En ambos cursos se espera que el estudiante profundice en lo que refiere a la gestión de aula y registro de la misma.	Se acompaña a los estudiantes de forma individual, procurando abordar los problemas propios de la gestión en cada contexto que se desarrolla la misma. Se profundizan en la implementación de diversas tipologías de planificación y se sostiene el camino de la autoevaluación y reflexión sobre la práctica.

Ejes directrices para el abordaje de la tarea educativa en el aula

Recorridos en la construcción del documento

Las estudiantes en cuestión comenzaron la elaboración del material curricular en el mes de abril de 2016 y culminaron su redacción en noviembre del mismo año. Luego de varios debates, que implicaron preguntas críticas, revisión de ideas y retrocesos ante supuestos avances, se arribó a un consenso, identificando los campos básicos del saber a trabajar. Se acordó expresarlos en formato de eje directriz en el sentido

otros.

El ejercicio de co-construcción de cada eje implicó retomar con énfasis contenidos teóricos y herramientas metodológicas trabajadas a lo largo de la carrera, tomando conciencia de que su elaboración no podía encaminarse desde lo anecdótico. Esta tarea visibilizó y estructuró los componentes vertebradores de cada eje, lo que llevó a examinarlos conceptualmente. Los elementos son: fundamentación, competencias, propósitos, contenidos, evaluación. Una vez elaborados, se planteó la necesidad de realizar un aterrizaje de estos por medio de una serie ordenada de actividades, lo que dio origen a las secuencias didácticas.

En relación con lo señalado, la realización de



de áreas de aprendizaje a abordar. Los mismos son: matemática, lenguaje, socio-afectivo y creatividad.

Para la construcción de los diferentes ejes, la estrategia metodológica utilizada fue la dinámica de taller en pequeños grupos. Se dividió al colectivo de alumnas según la sala donde se encontraban desarrollando su práctica profesional. La conformación de subgrupos bajo el mencionado criterio se justificó desde dos lecturas: por un lado, la afinidad que trae aparejada el nivel en el que se actúa profesionalmente, y por el otro, esta configuración permite a cada estudiante profundizar en las situaciones prácticas de su cotidianidad, distanciándose de la misma desde el análisis didáctico y haciéndola objetiva por medio de la mirada de los

este trabajo implicó por parte del grupo - clase un compromiso orientado al logro y a la calidad. Desde una actividad integrada, de pensamiento colegiado (Soto, 2009), se buscó generar insumos que fueran viables y enriquecedores para las prácticas educativas, no sólo para las estudiantes sino para el colectivo docente. Esta situación las predispuso a actuar con autonomía, gestionando sus aprendizajes con responsabilidad ético-social, asumiendo un rol protagónico ante la producción escrita del material curricular.

La tarea de reconstrucción crítica del saber y la experiencia exigieron una articulación continua con el proceso de evaluación, entendiendo a la misma

como un camino dialéctico de comprensión y mejora, donde la tarea participativa y cooperativa jugó un papel central para compartir interrogantes, pensar marcos de conceptualización y actuación, visibilizar sus posibles repercusiones (Santos Guerra, 1993). Esta mirada suscitó un planteamiento superador de la inmediatez, ya que habilitó al desafío permanente del ensayo y el error, a la revisión de lo que se pensaba como saberes construidos. La internalización de la evaluación como condición intrínseca al proceso de construcción, y no como actividad añadida al finalizar el mismo, permitió abordar la tarea desde la firme convicción de estar implicados en una labor de optimización de y para los aprendizajes.

Conceptos esenciales definidos para trabajar con el documento

Las estudiantes, con el apoyo y supervisión de la docente a cargo del curso, se focalizaron en definir los conceptos que sustentaron el marco referencial que guió teóricamente el trabajo. En este apartado se extrae lo que se considera más relevante en términos de modelo pedagógico diseñado.

El documento en cuestión sostiene que las competencias dirigen al aprendizaje, suponiendo con ello que las personas que aprenden en base a las mismas lo hacen desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, se involucran con la sociedad, se identifican con lo que producen, su proceso y la metodología utilizada. Durante el proceso, se debe evaluar y observar cómo se desarrollan las competencias en el sujeto². Para esta tarea, se diseñan instrumentos de evaluación que se basan en matrices de valoración de índole analítica. Estas rúbricas detallan el desempeño de los alumnos en un aspecto determinado, lo que implica tener una guía para valorar si los aprendizajes están siendo alcanzados.

Para ello se definen los criterios de evaluación, que son los factores que determinan la calidad en el desempeño de la tarea del alumno, refleja los procesos y saberes relevantes a valorar desde la mirada de mejora continua. “Desde esta óptica es que se entiende que las competencias se deben comenzar a trabajar desde la primera infancia; para ello se requiere un aterrizaje contextualizado y adaptado a la diversidad, necesidades y características de cada ambiente y sujetos del nivel. La tarea implica generar propósitos (basados en el aprendiz) que orienten la labor docente para diseñar las situaciones de aprendizaje de manera oportuna, relevante y en un contexto determinado. Gestando estos propósitos (por medio de los ejes directrices

2 Extraído del proyecto original.

propuestos), se considera viable emprender una acción sistematizada y contenida que habilite el trabajo en un enfoque por competencias”³.

Durante el desarrollo del trabajo, se definieron los perfiles de los actores implicados en la relación didáctica, y se establecieron los saberes que debe poseer el docente que trabaja en base a competencias. Se identificaron como elementos básicos el saber planificar, saber actuar, saber interactuar y saber ser docente. En referencia a los alumnos, se destaca que en el contexto actual los mismos ya no son depositarios de conocimiento sino que son constructores. Para dicho posicionamiento, es necesario que el estudiante ponga en juego ciertos saberes fundamentales que lo ubican y lo sitúan en un rol dinámico y de actuación permanente, que lo habilitan al crecimiento y desarrollo de sus propios aprendizajes.

El marco pedagógico plantea las características en las que sustenta sus premisas; esencialmente especifica que el diseño es de naturaleza adaptable y flexible ante cualquier contexto, entendiendo que el fin es generar aprendizajes pertinentes. Los criterios establecidos para la construcción del mismo fueron: coherencia, diversificabilidad, significancia, pertinencia, progresividad y equilibrio. Cada uno de estos puntos es explicado y ampliado en el trabajo original.

Ejes y secuencias didácticas

Cada eje presenta los elementos centrales acordados, pero se dejó librado al criterio de cada equipo el formato de presentación en lo que refiere a los contenidos.

En referencia a las secuencias didácticas, las mismas surgieron como necesidad de actividad situada; es decir, pensar situaciones hipotéticas que permitieran visualizar y orientar el modo de desarrollar el eje en el aula. Para su elaboración, el colectivo acordó que los equipos (de nivel 2 años hasta 5 años) seleccionaran dos ejes de su preferencia y cada uno quedó a cargo de la planificación de las respectivas secuencias didácticas. Los equipos de maternal y nivel 1 año realizaron todas las secuencias correspondientes a su nivel.

A continuación, se expone solamente uno de los ejes con su respectiva secuencia, a modo de dar cuenta de la labor realizada por uno de los equipos. Dado lo extenso del documento original (424 páginas) y el volumen de información que presenta, se ha seleccionado en esta oportunidad uno de los ejes de lengua correspondiente al nivel 2 años. La elección se basa en que se resitúa el abordaje del lenguaje desde su dimensión de forma, contenido y uso, lo que permite

3 Extraído del proyecto original.

implementar una mirada del mismo como objeto de estudio. Su tratamiento por medio de la secuencia

Tabla 2 Registro de componentes principales del eje. Fuente: Elaboración propia en base al documento elaborado por las alumnas

Competencias	Objetivos de aprendizaje ¹	Contenidos
<p>Competencia comunicativa:</p> <p>Utilizar acertadamente los conocimientos de su lengua con el fin de ajustar los mismos a los diferentes actos, eventos y necesidades comunicativas.</p>	<p>Relatar acontecimientos personales en situaciones de ronda.</p> <p>Diferenciar distintos sonidos y producirlos.</p> <p>Identificar sonidos del entorno.</p> <p>Localizar el origen del sonido en el entorno.</p> <p>Imitar movimientos específicos de boca y lengua.</p> <p>Controlar los movimientos de la boca y lengua.</p> <p>Mantener el soplo en relación al movimiento de un objeto.</p>	<p>Fonológico:</p> <p>Conceptual: Movimientos y control lingual y labial.</p> <p>Procedimental: Imitación y reproducción.</p> <p>Contenido conceptual: Los sonidos.</p> <p>Procedimental: Escucha, diferenciación, localización, evocación y producción.</p> <p>Conceptual: El soplo.</p> <p>Procedimental: Ejecución, asociación.</p>
<p>Competencia lingüística:</p> <p>Internalizar las habilidades y estrategias para el procesamiento de la información oral y escrita con el fin de comprender y producir textos y/o discursos utilizando con fluidez y dominio los conocimientos de su lengua.</p>	<p>Expresar mensajes sencillos que se ajusten al contexto.</p> <p>Comprender órdenes complejas a través de la autonomía, en situaciones diarias dentro del salón.</p> <p>Elaborar frases sencillas con coherencia y cohesión.</p> <p>Memorizar textos sencillos usando plurales.</p> <p>Elaborar oraciones interrogativas.</p>	<p>Morfosintáctico:</p> <p>Conceptual: Pronombres personales.</p> <p>Procedimental: Construcción de frases sencillas.</p> <p>Conceptual: Número gramatical- plurales.</p> <p>Procedimental: Memorización de textos sencillos.</p> <p>Conceptual: Oraciones interrogativas.</p> <p>Procedimental: Elaboración de preguntas.</p> <p>Semántico:</p> <p>Conceptual: Pautas o consignas.</p> <p>Procedimental: Comprensión de órdenes complejas.</p> <p>Conceptual: Adjetivos sencillos</p> <p>Procedimental: Construcción de oraciones con coherencia y cohesión.</p> <p>Pragmático:</p> <p>Conceptual: Relatos de acontecimientos personales.</p> <p>Procedimental: Elaboración de relatos en la ronda.</p>

¹ Es importante aclarar que, en este documento, el propósito fue formulado como objetivo, tomándose como sinónimos (objetivo de aprendizaje -propósito).

Tabla 3 Presentación de rúbrica para las competencias y propósitos seleccionadas. Fuente: elaboración propia en base al documento elaborado por las estudiantes.

Rúbrica Indicadores	1	2	3	4
Relata acontecimientos personales en la ronda	No relata en ningún momento acontecimientos personales	En ocasiones relata acontecimientos personales cuando es interpelado por el docente	Relata acontecimientos, pero requiere de la ayuda docente para dar continuidad al mismo.	Relata con espontaneidad y fluidez acontecimientos personales

Discrimina los diferentes sonidos y los produce	No logra ni se interesa por escuchar ningún sonido	No discrimina ningún sonido ni los produce	Discrimina y reproduce aquellos sonidos que no presentan dificultad, que se caracterizan por ser simples.	Discrimina y produce sonidos con fluidez acertadamente.
Identifica los sonidos del entorno	No atiende a la direccionalidad en la que se produce el sonido.	Con ayuda del docente identifica sonidos del entorno una vez que se reitera el mismo en varias instancias.	Identifica sonidos del entorno que le son de la cotidianeidad o familiares.	Identifica los sonidos del entorno categorizando su procedencia.
Localiza el origen del sonido en el entorno	No logra escuchar ningún sonido ni muestra interés al escucharlos.	Localiza el origen de algunos sonidos con la ayuda del docente para orientarse en dirección al mismo.	Localiza algunos de los sonidos del entorno si el mismo se presenta de forma intensa.	Localiza con acierto el sonido del origen.
Imita los movimientos específicos de boca y lengua	No se interesa por imitar ningún movimiento específico.	Imita con ayuda del docente alguno de los movimientos.	Imita los movimientos específicos de boca y lengua por momentos con dificultad, pero se interesa por hacerlo.	Imita todos los movimientos, reproduciéndolos con acierto.
Controla los movimientos de la boca y lengua	En ningún momento controla los movimientos de la boca y lengua ni se interesa por probar.	Controla con la guía del docente los movimientos específicos.	Controla todos los movimientos de boca y lengua, mostrando en alguna dificultad.	Controla voluntariamente y sin dificultad todos los movimientos.
Mantiene el soplo en relación al movimiento de un objeto	No sostiene la relación entre el soplo y movimiento objeto	Por momentos logra sostener el soplo en relación al movimiento del objeto, pero requiere del incentivo docente para no abandonar la actividad.	Mantiene el soplo en relación al objeto mostrando un gran esfuerzo.	Adapta y mantiene la intensidad el soplo en relación al objeto que mueve.
Expresa palabras aisladas aún no elabora mensajes sencillos.	No expresa ningún tipo de mensaje sencillo ajustado al contexto o sea que su vocabulario es acotado.	Expresa algún mensaje sencillo ajustado al contexto, cuando el docente interpela	Se interesa por expresar mensajes sencillos que se ajustan al contexto.	Expresa mensajes sencillos ajustados al contexto de manera espontánea y fluida, mostrando seguridad.

Comprende órdenes complejas, en situaciones diarias dentro del salón.	No comprende ninguna orden compleja en situaciones diarias que se presentan dentro del salón.	Comprende algunas de las órdenes complejas cuando el docente la reitera en más de una oportunidad.	Comprende órdenes complejas en situaciones diarias dentro del salón.	Comprende órdenes complejas y las realiza de manera autónoma y con seguridad.
Elabora frases sencillas con coherencia y cohesión.	Elabora frases con coherencia y cohesión.	Con la ayuda de la maestra logra alguna frase sencilla con coherencia.	Elabora frases sencillas con coherencia y cohesión de manera espontánea, pero con cierta dificultad.	Elabora frases sencillas con fluidez, claridad y seguridad. Muestra coherencia y cohesión en las mismas.
Elabora oraciones interrogativas.	No elabora oraciones interrogativas ni siquiera para cubrir demandas personales.	Elabora oraciones interrogativas ante una necesidad personal.	En ocasiones logra crear oraciones interrogativas más allá de sus necesidades.	Logra crear oraciones interrogativas de manera fluida y segura en diferentes contextos.
Memoriza textos sencillos, evoca palabras aisladas.	No memoriza ningún texto sencillo.	Con la ayuda del docente memoriza alguna estrofa de los textos.	Memoriza más de una estrofa en textos sencillos.	De forma segura y espontánea memoriza textos sencillos usando plurales.

didáctica muestra actividades que están presentes en la cotidianidad del aula, que son familiares para los docentes, pero que se atienden desde una intención pedagógica y propósito de aprendizaje definido. Se considera que la misma es un aporte a las prácticas educativas, ya que desde lo empírico se percibe en la primera infancia una tendencia a limitar al lenguaje a su función comunicativa, desconociendo otras facetas para explorarlo.

Ejemplo de eje: Lengua en nivel 2 años

Abordar el lenguaje como elemento de aprendizaje, requiere inicialmente establecer su definición para atender a su tratamiento. El mismo es un “código socialmente compartido que sirve para representar conceptos que se rigen por símbolos arbitrarios y estos se combinan bajo reglas” (Owens, 2003, p. 20). Para la utilización correcta del lenguaje, los niños necesitan codificar y decodificar de manera instantánea su lengua, conocer todos los sonidos y poder diferenciarlos correctamente. Asimismo, mediante la interacción con el otro, comienzan a construir sentidos que les permiten una integración y relación socio-afectiva consigo mismo y con las personas que conforman su entorno. Así, se van apropiando de un modo que les resulta adecuado

para manifestarse como seres únicos con capacidad de diálogo.

El lenguaje no se debe considerar únicamente como una combinación de símbolos para formar palabras y oraciones, sino como una herramienta que facilite las interacciones entre sus pares que expresan información, sentimientos y emociones, entendiendo que el mismo es un instrumento de planificación y organización de los pensamientos y de la propia experiencia. El mismo como código, de acuerdo a Bloom y Lahey (en Owens, 2003), se construye a través de las interacciones entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática). En el trabajo original se definen las mencionadas dimensiones.

Lo antes referido implica configurar prácticas educativas diseñadas para su desarrollo, considerando relevante su abordaje para adquirir competencias a nivel lingüístico y metalingüístico.

Ante lo mencionado, Sánchez Cano y Del Río (en Rodríguez, 1995) señalan que una actuación intencional por parte de quién domina el lenguaje genera las ayudas necesarias para quien tiene que adquirirlo. A continuación, se muestra el eje de lenguaje elaborado

por las alumnas.

Ejemplo de una secuencia de trabajo con actividades propuestas

Competencia: internalizar las habilidades y estrategias para el procesamiento de la información oral y escrita con el fin de comprender y producir textos y/o discursos utilizando con fluidez y dominio los conocimientos de su lengua.

Objetivo de aprendizaje: diferenciar distintos sonidos y producirlos.

Contenidos:

- Conceptuales: los sonidos.
- Procedimentales: escucha, diferenciación, asociación, evocación y producción.
- Actitudinales: muestra de interés por las actividades y participación activa.

Actividades:

Presentar distintas imágenes de animales de granja y generar un espacio de intercambio sobre la misma a fin de conceptualizar sus características.

Proponer escuchar una grabación y problematizar sobre a qué animal corresponde cada sonido. Se escuchará el primer sonido, que será el de la vaca, y se les preguntará ¿Quién hace así? ¿Será un perro, será un auto?

A partir del sonido, se les propone asociarlo con la imagen correspondiente.

Luego se los invita a imitar al animal (tanto corporal como sonoramente).

Lo mismo se hará con otros animales, con el fin de que los niños vayan asociando cada sonido con su imagen, y también que puedan ir aprendiendo sus características.

Como cierre se utilizarán diversas canciones referidas a los animales de granja trabajados.

Nucleados en la alfombra, retomar mediante el diálogo lo que recuerdan del paseo realizado a la granja. Como guía se les preguntará ¿Que había en la granja?

Se centrará la actividad en cinco animales: La gallina, el cerdo, el caballo, la vaca y la oveja. En base a estos animales se trabajará con adivinanzas del libro. A través de ellas se deberá asociar lo que se les dice con el animal correspondiente. Se los estimulará a través de preguntas. Se les mostrará la imagen del animal, fomentando así, la participación y la oralidad.

Luego, cada niño deberá elegir un animal trabajado y representarlo produciendo su sonido para que los demás amigos adivinen qué animal está representando.

Escuchar las canciones de granja, como, por ejemplo: "Old Mc Donald", trabajada anteriormente, y presentar los distintos animales. En la misma cada niño deberá representar corporalmente al animal que se le indique con una máscara que se le dará. El niño deberá asociar la máscara con dicho animal y pasar al frente cuando la canción nombre al mismo, e imitarlo produciendo su sonido.

Evaluación: se propone a continuación la selección del indicador utilizado para la evaluación de la secuencia

Tabla 4. Indicador de evaluación para la secuencia. Fuente: elaboración propia en base al documento elaborado por las estudiantes

Indicador	Discrimina diferentes sonidos y los produce
1	No se interesa por escuchar ningún sonido
2	No diferencia ningún sonido ni los produce
3	Diferencia y reproduce aquellos sonidos que o presentan dificultad, que se caracterizan por ser simples
4	Diferencia y produce sonidos con fluidez acertadamente

Reflexión final

Este trabajo indaga y actúa sobre la gestión educativa, buscando reconstruir el saber pedagógico para generar un conocimiento que transforme el campo práctico, desde una cultura crítica y cooperativa. Es por ello que la propuesta presentada desde el ámbito académico, propicia una lectura que atiende a la misión de la gestión de los actores educativos. Esto implica el cuestionamiento a la propia experiencia práctica y las lógicas preestablecidas para desde allí, identificar problemas que movilicen una actitud innovadora y oportuna para su resolución.

Es en este marco que la gestión del aula de educación superior, centra su actuación en brindar oportunidades de aprendizaje que orienten a la profesionalización del rol docente, generando espacios para la formación en competencias que impulsen procesos de transformación desde una tarea compartida. Vivenciar esta realidad como alumno en formación implica construirse desde una gestión de la realidad áulica que

aborda el sentido de lo pedagógico y lo competencial como herramientas potenciales que se articulan para atender a las necesidades y a los cambios que todo contexto educativo requiere. Lo que se traduce en el rol relevante que tiene el docente en el estudio integral de las situaciones educativas, para diseñar una intervención estratégica que responda pertinentemente a las mismas. Asimismo, la visión de tarea compartida, adhiere a la mirada de que toda gestión se realiza con y entre otros, entendiendo que la misma se sustenta en una comunidad de aprendizaje.

Este último concepto, cuando se internaliza desde la formación docente, habilita formas de actuación que trascienden la propia experiencia académica inmediata y configura un hábito de cooperación hacia la cultura escolar en su expresión amplia. Desde esta postura es que las estudiantes elaboraron un documento que no solo responde a sus inquietudes, sino que aporta una reflexión en conjunto de utilidad a otras comunidades de aprendizaje, al ser un elemento programático flexible que se contextualiza en las necesidades de la praxis áulica e institucional. Por consiguiente, el marco referencial construido no se agota en la realidad pedagógica de sus autoras, sino que pretende ser un insumo disponible para la gestión curricular de los centros educativos de educación inicial. Se considera que el mismo orienta la construcción del proyecto pedagógico institucional desde la definición y tratamiento de los aprendizajes, atendiendo a la jerarquización, articulación y evaluación de los mismos.

Este material constituye un valioso aporte a la gestión escolar como trayecto recorrido para su configuración. Alentar acciones de innovación para dar respuesta a las problemáticas del contexto educativo implica generar procesos en red que consoliden equipos de trabajo, los cuales, amalgamados, identifican las fases o momentos que habilitan las acciones para llevar adelante los cambios necesarios:

- Revisión de la práctica: visualización y reconocimiento de situaciones problemáticas en las prácticas pedagógicas.
- Identificación de conceptos básicos: relectura de los paradigmas preconcebidos y mirada comprensiva hacia otros modelos.
- Análisis de la gestión: autoevaluación en el quehacer cotidiano.
- Reconstrucción del conocimiento: internalización de nuevos contenidos y estrategias para la gestión de las situaciones educativas.
- Transformación de la práctica: sistematización de lo

aprendido.

Estas acciones promueven la mirada contextualizada de atender desde dónde se parte y hacia dónde se quiere ir, procurando una gestión estratégica que viabilice verdaderas posibilidades de cambio, entendiendo que las mismas se concretan en la medida en que exista, desde el conjunto de los gestores educativos, el consenso y espíritu emprendedor para llevar adelante cambios cuya centralidad priorice los aprendizajes del alumnado.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*.20(2),150–161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

De la Torre, S. & Barrios O. (coords). (2012). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Ed Octaedro

Diccionario de la lengua española (2001). [Diccionario en línea]. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=gesti%C3%B3n>.

Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson.

Pozo, J.I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata

Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura da International Reading Association (IRA)*, año XVI, (3),2-11.

Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Multiculturalita, Diversidad y Fragmentación. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Salgueiro, A. (2001) *Indicadores de Gestión y Cuadro de Mando*. Madrid, España: Editorial Díaz de Santos.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Ed. Aljibe. Archidona

Soubal Caballero, S. (2008) La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis*.7 (21), 311-337. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682008000200015>

Villamayor, C.Lamas, E. (1998) *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. Quito, Ecuador: AMARC.