

**EL AULA HETEROGÉNEA COMO ESPACIO PARA FORTALECER
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL, CON NIÑOS
DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD DEL COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
DE CALI**



CORPORACION UNIVERSITARIA
AUTONOMA
DEL CAUCA

DANIELA VARONA RAMÍREZ

**COORPORACIÓN UNIVERSITARIA AUTÓNOMA DEL CAUCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CURRÍCULO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
AGOSTO, 2018**

**EL AULA HETEROGÉNEA COMO ESPACIO PARA FORTALECER
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL, CON NIÑOS
DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD DEL COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
DE CALI**

ESTUDIANTE:

DANIELA VARONA RAMÍREZ

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciatura en Educación para la Primera Infancia**

Director:

Magister Ingrid Selene Torres Rojas

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AUTÓNOMA DEL CAUCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CURRÍCULO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
AGOSTO, 2018**

Nota de aceptación

Director _____

Jurado _____

Jurado _____

Popayán, día ___ mes ___ año _____

Dedicatoria

Inicialmente quiero agradecerle a Dios por toda la fortaleza, sabiduría y vocación que me dio día tras día en el recorrido de esta hermosa formación, a mi padre Gustavo Adolfo Varona Arce, mi madre Ximena Ramírez Quintana, mi hermano Gustavo Andrés Varona Ramírez, mi tita Luz Mercedes Quintana, a un ser muy especial Ramón Daniel Espinosa y con infinita gratitud a mi tutora Ingrid Selene Torres, quienes siempre estuvieron junto a mí en las batallas más duras y en las victorias más significativas, tomando mi mano y orientándome por el camino que debía de seguir. Agradezco a la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, sus profesores y directivos que también fueron parte de este recorrido.

Al Colegio Philadelphia Internacional, y a cada uno de los miembros que en este laboran quiero dedicar este proyecto, sin ellos nada de esto hubiera sido posible, pero a quienes entrego el amor, la dedicación y la pasión con la que día a día me levanto a ejercer la más hermosa profesión que Dios pudo elegir para mí es a todos los niños, son ellos el futuro de nuestro País y por quienes mi saber va más allá de una convicción propia.

Dejo este trabajo en manos de quien Dios quiera destinar, con la FÉ de que sea para todos aquellos colegas que ejercemos esta linda profesión con orgullo y vocación, que sea de mucha ayuda.

Tabla de contenido

RESUMEN	12
Capítulo I: Planteamiento del problema	16
1.1 Justificación.....	18
1.2 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general.....	20
1.3.2 Objetivo específicos.....	21
Capítulo II: Marco Teórico y Referentes conceptuales	21
2.1 Antecedentes Internacionales y Nacionales.	21
2.1.1 Marco Legal.....	38
2.2 Marco Contextual.....	44
2.3.1 Figura I. Mapa de Cali y ubicación del Colegio Philadelphia Internacional.....	44
2.3.2 Figura II. Fotografía de las instalaciones del Colegio Philadelphia Internacional.....	45
2.4 Misión.	45
2.4.1 Visión.	45
2.4.2 Valores	45
2.4.3 Amor.	45
2.4.4 Excelencia	45
2.4.5 Respeto.....	46
2.4.6 Responsabilidad.	46
2.4.7 Tolerancia.....	46
2.4.8 Compañerismo	46
2.4.9 Amistad	46
2.5.1 Gratitud.	46
2.5.2 Modelo pedagógico	47

2.6 Marco referencial	47
2.6.1 El circulo.	52
2.6.2 Centros de aprendizaje.	52
2.6.3 Workplay (Rincones de Juego).	52
Capítulo III: Metodología	57
3.1 Las fases de la investigación	58
3.3 Técnicas.....	60
3. 3.1 Observación.....	60
3.3.2 Tipos de observación.....	61
3.3.3 Registro de Observaciones.	61
3.3.4 Formato de caracterización.	61
3.3.5 Estrategias pedagógicas.....	63
3.3.6 Rincones	63
3.3.7 Centros de aprendizaje.	63
3.3.8 Actividades alternas	63
Capítulo IV : Resultados	64
4.1 Proceso de caracterización	64
4.1.1 Tabla No. 1.....	66
4.1.2 Tabla No. 2.....	66
4.1.3 Taba No. 3.....	72
4.2 Fases del plan de aula.....	75
4.3 Figura IV Desarrollo cronológico de las fases del plan de aula.	75
4.4 Tabla No. 4.....	76
4.5 Figura V. Registro fotográfico.....	92
4.6 Fase II (Momento pedagógico II).....	93

4.7 Figura VI. Registro fotográfico	94
4.8 Figura VII. Registro fotográfico.....	96
4.9 Tabla No. 5.....	97
5.0 Tabla No 6.....	99
5.1 Tabla No. 7	100
5.2 Tabla No. 8.....	101
5.3 Tabla No. 9.....	103
Capítulo V:	
5.1Conclusiones.....	104
5.2 Recomendaciones.....	106
5.3Bibliografía.....	107

Lista de tablas

Tabla No. 1 Codificación de los niños del nivel de Jumpers del colegio Philadelphia Internacional.....	66
Tabla No. 2 Formato de los resultados de la caracterización - Caracterización Jumper D / Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	66
Tabla No. 3 Ficha Bibliográfica.....	72
Tabla No. 4 Formato desarrollo de las fases del proyecto de aula- Jumper D / Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	76
Tabla No. 5 Explicación de productos RAP (Rol, Audiencia, Producto esperado) para aula heterogénea.....	97
Tabla No. 6 Resultados de las formas de participación/ Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	99
Tabla No. 7 Resultados de las formas de regulación/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	100
Tabla No. 8 Resultados de las formas de discurso/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	101
Tabla No. 9 Resultados de las formas de cooperación/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez.....	103

**El Aula Heterogénea como Espacio para Fortalecer Competencias Emocionales en la
Educación Inicial, con Niños de 4 A 5 años de edad del Colegio Philadelphia
Internacional de Cali**

RESÚMEN

Esta investigación acción se desarrolla con una población de 20 niños, con edad promedio de 4 años a 5 años del nivel de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional de la Ciudad de Cali. Tomando como técnica para el desarrollo de la observación el documento de caracterización de Pineda (2010). Se lleva a cabo en cuatro fases, la primera se denomina “Diagnostico y descubrimiento del problema”, esta se realiza en el primer mes, para identificar las necesidades que presentan los niños en el año lectivo, brindando información para elegir el proyecto de aula adecuado y significativo que supla las necesidades manifestadas. La segunda fase “Construcción del plan”, basándose en la anterior, se construye un plan de actividades y estrategias que inicien ese proceso en el que dichas necesidades halladas se van a fortalecer. La tercera “Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona”, tomando en práctica el plan de actividades y estrategias diseñadas, se da inicio al proceso y se detalla cómo influye esta sobre los niños, observando las debilidades y fortalezas que esta arroja. Para finalizar la cuarta fase es la denominada “Reflexión e integración de los resultados”, es aquí donde se observa y describen los resultados obtenidos por medio de la aplicación de instrumentos y estrategias pedagógicas de la planeación elaborada para suplir dichas necesidades encontradas en el proceso de caracterización (Serrano & Mart, 1993).

Palabras claves: Educación inicial, Aula Heterogénea, Caracterización, Proyecto de Aula, Competencias emocionales.

Abstract

This action research is developed with a population of 20 children, with an average age of 4 years to 5 years of the Jumpers level of the Philadelphia International School of the City of Cali. Taking the characterization document of (Pineda, 2010) as a technique for the

development of observation. It is carried out in four phases, the first is called "Diagnosis and discovery of the problem", this is done in the first month, to identify the needs presented by children in the school year, providing information to choose the classroom project adapting and significant that meets the expressed needs. There are 5 teachers who intervene and in general the manifestations that most unraveled in children because of the age they are in is that they handle a high level of egocentrism, which can be interpreted as the stage in which children require the support to lend the objects that belong to them, and be sensitive to the need of the other, as well as bond with spontaneity in cooperative work, are also curious in relation to the world that surrounds them, because hypotheses are raised about themselves and others . The second phase Build the plan, based on the previous one, a plan of activities and strategies is created to initiate that process in which said needs will be strengthened. The third Implementation of the plan and observation of how it works. Taking into account the plan of activities and strategies designed, the process begins and details how it influences children, observing the weaknesses and strengths that this throws. To finish the fourth phase is the so-called Reflection and integration of the results, this is where the results obtained are observed and described through the application of pedagogical instruments and strategies of the planning elaborated to meet said needs found in the characterization process (Serrano & Mart, 1993).

Introducción

La presente investigación se refiere al tema del aula heterogénea como espacio para fortalecer competencias emocionales en la educación inicial con Niños de 4 A 5 años de edad del Colegio Philadelphia Internacional de Cali, se puede definir como una estrategia pedagógica en donde se da un proceso de enseñanza y aprendizaje desde el Maestro hacia el alumno y viceversa, al hablar de aula heterogénea, se hace referencia a un grupo de estudiantes, los cuales infieren los procesos de forma diferente, lo que la hace un aula diferente a todas las demás, por eso el nombre.

La característica principal del aula heterogénea es que es una estrategia pedagógica que aporta significateme en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se centra en verlos como un sujeto diferente a todos los demás, partiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus necesidades, motivaciones, capacidad y temores.

Para analizar esta estrategia pedagógica es necesario mencionar las causas de puesta en práctica de un tiempo para acá, una de ellas es el aislamiento de una educación tradicional, que lo único que hace es ver a los estudiantes como números, calculadoras o diccionarios, en donde se les da unos contenidos para que se los aprendan de memoraría, sin antes haberlos conocido, desde sus propias particularidades.

El interés por el cual se realiza esta investigación centrada en el aula heterogénea como espacio para fortalecer competencias emocionales en la educación inicial, es dejar al gremio educativo con enfoque a la primera infancia un documento vivencial con una serie de experiencias y estrategias pedagógicas y de organización para poder fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños.

En el marco metodológico esta investigación acción se desarrolla con una población de 20 niños, con edad promedio de 4 años a 5 años del nivel de Jumpers del Colegio Philadelphia

Internacional de la Ciudad de Cali. Tomando como técnica para el desarrollo de la observación el documento de caracterización de Pineda (2010), el cual complementa la importancia de ver a los estudiantes como sujetos únicos y diferentes a los demás, una de sus características principales es detallar a los niños durante el primer mes de adaptación al colegio, centrándose en sus capacidades, motivaciones, temores, y necesidades.

La estructura del proyecto está dividida en 5 capítulos, en I capítulo se destaca el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos, aspectos importantes para conocer cuál es la finalidad de la investigación.

En el capítulo II se dará a conocer diversas investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional, las cuales destacan temas relacionados al trabajo de investigación, como también se encontrará el marco legal y el marco contextual.

En el III capítulo se explicará la metodología empleada para alcanzar el objetivo principal de esta investigación. En el capítulo IV se ofrece la discusión e interpretación de los resultados.

Y finalmente en el capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones de este proyecto, motivando a los demás estudiantes y maestros en la realización de futuras investigaciones acerca de este tema.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Durante el desarrollo de los proyectos de aula se pueden encontrar problemáticas según la motivación e intensidad que tenga el desarrollo del mismo, pues son por medio de estas que más fácil se conoce a los niños, es muy importante tener claro de qué manera plantear el proyecto para que sea más significativo. Algunas dificultades que se presentan en el aula pueden ser desinterés, si no existe por parte del docente los objetivos a trazar y la claridad para cumplir el desarrollo, y peor aun cuando no se tiene clara la articulación con las necesidades de los niños . A diferencia del proyecto de aula heterogéneo, busca suplir las diferentes necesidades que se observan, durante el primer mes de caracterización (término que no es común en el medio educativo) se centra en tener una observación directa e indirecta durante el primer mes de adaptación al colegio por parte de los niños. Basado en esto, se inicia la elección apropiada del proyecto de aula a desarrollar, el cual se dará en diferentes maneras, teniendo como punto de partida la necesidad o forma de aprender de cada niño; es decir, que la aplicación se basa en la personalidad de cada uno de ellos. Es por esta razón, que se le da el nombre de “proyecto de aula heterogénea”, pues es por medio de este que

No solo se apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, Malberggier, & Celia, 2007 p.23)

Es importante destacar las competencias emocionales en la primera infancia durante el proceso de desarrollo, pues actualmente desde las prácticas educativas, se observa que no se le da mucha importancia a este aspecto. El Documento 10 del Ministerio de Educación Nacional, refiere que:

Entre los tres y cuatro años los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones. Empezar a controlar éstas últimas se ha llamado “regulación emocional” y es la competencia que adquieren de medir o moderar sus reacciones. Igualmente, pueden anticipar la posición que

toman y la evaluación que los otros hacen de sus sentimientos y comportamientos. En esa medida, el control de las emociones está relacionado con la manera como comprenden la perspectiva que los otros tienen sobre ellos. Aquel pequeño de cambios súbitos, de alegría a rabietas, va abriendo camino a un niño que tiene una comprensión emocional cada vez más compleja, que regula sus emociones pues diferencia sus matices y gradaciones (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p66.)

Después de una reunión que se realizó con las 5 Maestras de los niveles de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional, interpretando las observaciones que cada una había realizado y con base en el formato de caracterización elaborado por Pineda (2010) se encontró que los niños de Jumpers en la forma de participación, se encuentran en el nivel B, es decir que su participación es irregular, en el desarrollo de una actividad se vinculan y desvinculan constantemente o se vinculan tiempo después de iniciada la actividad. En ocasiones requieren de insistencia o de invitaciones reiteradas para participar. A veces parecen no estar muy enterados de cómo funciona el ejercicio y de que participación se espera. En la forma de discurso, se encuentran en el nivel A, teniendo como referente el discurso desde la segunda lengua. Generalmente sus participaciones orales se dan a través de gestos, acciones, movimientos de cabezas, palabras sueltas o frases muy cortas, son niños que tienden a ser muy callados y que usualmente participan cuando son convocados por el agente educativo a partir de preguntas. En muchas ocasiones utilizan un tono de voz muy bajo, como también se pueden observar participaciones orales que no guardan relación con el tema que se está tratando. En la forma de regulación se encuentran en el nivel B; donde se observa un avance en el grado de organización propia para disponerse y realizar las actividades, lo que hace que el agente educativo y los compañeros intercedan menos. Existe un mayor interés por conocer y seguir los acuerdos que se plantean en el grupo, hay un progreso en el reconocimiento de las propias acciones y la forma como éstas inciden, positiva o negativamente en la organización del grupo para el desarrollo del trabajo. Permanece un incremento en la disposición y en las acciones concretadas para reparar o compensar las consecuencias de las faltas. En el aspecto de la cooperación, se encuentran en el nivel A, dentro del cual generalmente parecen no darse cuenta de lo que los demás necesitan y buscan hacer, no cooperan con ellos, aunque el agente educativo se los solicite, se ocupan básicamente de atender sus necesidades y lograr sus propósitos en las actividades, sin

considerar que podría ofrecer ayuda a la agente educativa o a otros niños que necesitan colaboración, la disposición y las acciones orientadas a trabajar coordinadamente en equipo son mínimas o inexistentes.

Teniendo en cuenta lo encontrado anteriormente, se decide junto con el equipo de las maestras adoptar el texto del Principito de (De Saint, 1943) como eje conductor para llevar a cabo el proyecto de aula heterogéneo, el cual se desarrollara durante un año electivo (2017-2018), siendo este un texto de literatura infantil que ayudará a trabajar desde las 3 competencias, que son:

En la competencia científica se trabajará todo lo que tiene que ver con la exploración del mundo que los rodea, conocer nuevas texturas, animales, climas, colores etc....

En la competencia ciudadana, se enfatizará sobre la competencia emocional, se irá incorporando en ellos una disciplina, conciencia y reflexión de sus actos, será esta el eje conductor durante el desarrollo del proyecto.

En la competencia de inglés, se fortalecerá el discurso, el vocabulario y la familiarización de ellos con el inglés.

Lo anterior se desarrollará paulatinamente con este texto, recordando que el eje guía que se tiene para la elaboración de las actividades, será entendido como un paso a paso del libro con la realidad del día a día de los niños, lo cual lo llevará a ser más significativo para ellos.

Por todo lo anterior, la pregunta que se responderá en este proceso es la siguiente: ¿Cómo fortalecer las competencias emocionales a partir de la enseñanza con el método de aulas heterogéneas, desde la construcción de un proyecto de aula?

Justificación

Como profesionales de la enseñanza es importante resaltar que fortalecer las emociones y los sentimientos en Educación Infantil es muy importante para que el desarrollo de los niños y niñas sea óptimo. La edad a la que va dirigida esta etapa educativa hace que los sentimientos y emociones estén presentes en todas las actividades que se realizan con el estudiante dentro del aula.

Los maestros y maestras tienen que preocuparse por cómo se sienten los niños y niñas, y no sólo en el periodo de adaptación, que es un periodo difícil para muchos. De cómo se resuelva ese periodo depende la actitud que el niño/a va a tener hacia la escuela, pero después de este periodo, la vida en la escuela continúa se debe cuidar la afectividad, intentando ver si existen carencias emocionales y sociales. Cada vez es más temprana la edad a la que los niños y niñas van a la escuela, por lo tanto, esta institución debe estar atenta para ayudar a las familias en la educación de sus hijos e hijas. En las siguientes líneas se hablará sobre el término de inteligencia emocional.

El término “inteligencia emocional” se refiere a la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales de sí mismo y en los demás. Inteligencia emocional no implica acumular emociones, sino dirigir las y equilibrarlas. (Cabello Salguero, 2011).

En palabras de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, que fue quien llevó el tema al centro de atención de todo el mundo a través de su obra “La inteligencia emocional” afirmando que es la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones (Cabello Salguero, 2011). Por esta razón, el comprender la importancia que existe trabajar la competencia emocional desde la primera infancia, puesto que es en los primeros años de vida, del desarrollo como tal que se deben de formar, estimular y fortalecer cada una de las competencias en los seres humanos, logrando de esta manera que en un mañana tengan la capacidad para afrontar cualquier situación sin apoyo de un tercero. Esta inteligencia al abordarse desde las aulas heterogéneas, como estrategia pedagógica que va dirigida a la forma de la enseñanza y aprendizaje de los niños, permite desarrollar habilidades personales en ellos, debido a que este proceso de enseñanza se centra en la forma como cada uno de ellos aprenden.

Esta propuesta de investigación es pertinente de trabajar debido a varias razones, entre ellas se encuentra que se busca mediante la aplicación de la teoría y los conceptos básicos, como aulas heterogéneas, caracterización, estrategias pedagógicas y de organización, entre otras aportar, en los procesos de formación que contribuyen en el desarrollo integral de niños

y niñas de este país. Lo cual permite no solamente al colegio Philadelphia Internacional sino a otras entidades educativas contrastar estas teorías.

De igual forma, este estudio aporta a nivel metodológico ya que para las demás entidades educativas y miembros de la misma tendrán más profundización y análisis de las estrategias pedagógicas, contribuyendo en el aporte para diseñar o mejorar las propuestas educativas. Es así que el desarrollo de sus planes de aula se obtendrán más fundamentos teóricos y prácticos, que los llevará a una reflexión paulatina de lo diseñado, de esta manera se confrontarán paso a paso en el desarrollo de sus propuestas.

Por otro lado, la investigación mediante la práctica se aplicaría y fomentaría significativamente en la estructura de la personalidad de cada niño, aportando en el espíritu auto crítico, con las capacidades de solucionar las dificultades que presenten cotidianamente. Por esta razón, se pretende fomentar en los estudiantes de educación inicial, el descubrimiento y la importancia de la amistad, el poder de los valores como la gratitud, la aceptación de los demás, así como sentir curiosidad por lo que experimentan y conocer más sobre los distintos elementos que conforman la historia, como los volcanes, animales, desiertos y planetas. También se podrá tomar el libro como centro de interés para trabajar los distintos conceptos de la programación de cada nivel como las asociaciones, conteo, clasificar, ordenar escenas, aprender nuevo vocabulario en inglés.

Objetivos

General

Implementar la metodología Aula Heterogénea a partir de una investigación acción con el fin de fortalecer competencias emocionales en la educación inicial de los niños y niñas del Colegio Philadelphia Internacional, a partir de la construcción del proyecto de aula “El principito” y de las cuatro formas de la caracterización en trabajo de aulas heterogéneas.

Objetivos Específicos

-Caracterizar a los niños del nivel de Jumpers del colegio Philadelphia Internacional a partir de las formas de participación, discurso, regulación y cooperación.

-Diseñar un plan de aula, a partir del texto “Principito” que fortalezca las cuatro formas de caracterización y las competencias emocionales

-Analizar los resultados obtenidos en el plan de aula “el principito”, su relación con las competencias emocionales y las cuatro formas de caracterización

Capítulo II: Marco Teórico y Referentes conceptuales

2.1 Marco de antecedentes

En el desarrollo del proyecto se encontraron investigaciones relevantes que aportan a la formación del trabajo, entre ellas se destacan:

2.1.1 Antecedentes Internacionales

➤ *Autores:* Lizasoain Andrea, Ortiz de Zárate Amalia, Becchi Mansilla, Claudia.

Año: 2018

En un estudio realizado en Chile por Lizasoain, Ortiz, & Becchi (2013), titulado “Utilización de una Herramienta Tic para la enseñanza del Inglés en un contexto rural”.

Este trabajo reporta los resultados de un estudio que buscó examinar el impacto de una herramienta TIC para el autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto rural de Chile. El Estado chileno ha intentado por más de una década mejorar la competencia comunicativa en. En este contexto, se incluyó It’s my Turn en todas las escuelas de zonas rurales del país. Para comprobar su efectividad, se midieron los logros de aprendizaje de 76 estudiantes de quinto y sexto de primaria de siete escuelas rurales de la Región de los Ríos, con pruebas de entrada y salida. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones para examinar

la utilización del recurso por parte de los docentes. Una prueba t arrojó una diferencia significativa entre las pruebas de entrada y salida, lo que respalda la efectividad del programa. Las observaciones en aula pusieron en evidencia métodos heterogéneos de aplicación y distintos grados de utilización de la lengua materna y la lengua extranjera, lo cual tiene un impacto en los logros de aprendizaje. Aunque se reconoce que puede haber otros factores involucrados, se concluye que It's my Turn es una herramienta TIC efectiva para la enseñanza del inglés en un contexto rural que de otra forma no tendría posibilidades de alfabetización en inglés. Su metodología corresponde a un estudio de caso evaluativo Cohen, M. (2007) realizado en siete escuelas de la Región de los Ríos, en el sur de Chile. Se buscó medir la efectividad de un recurso TIC de autoaprendizaje del inglés utilizado en zonas rurales, con base en resultados de pruebas de entrada y salida, y observaciones en aula. En Chile existen cerca de 15.900 establecimientos escolares, de los cuales alrededor de 4.930 son rurales. Es decir, el 30% de las escuelas chilenas están emplazadas en contextos rurales. De estas, 452 se dispersan en la Región de los Ríos, una de las quince regiones del país. Esta se extiende por casi 18.500 km² y alberga a cerca de 405.000 habitantes, de los cuales unos 125.500 son habitantes de áreas rurales. Por sus características geográficas, muchas áreas son de difícil acceso, puesto que se deben atravesar montañas o cruzar ríos y lagos. Las siete escuelas que participaron en este estudio tenían estas características; de hecho, a una se podía llegar en bote y bajo condiciones climáticas difíciles por las abundantes lluvias de la región. Los nombres de las escuelas fueron modificados para proteger su identidad. También participaron seis docentes. Uno era especialista en inglés; cuatro tenían menciones o cursos que los habilitaban para realizar las clases de inglés; y uno no tenía preparación reconocida por el Estado. Uno de ellos trabajaba en dos escuelas. Se midieron los logros de 76 estudiantes de 10 a 12 años. Las pruebas de entrada y salida se aplicaron al principio y al final del primer semestre académico. La primera prueba diagnosticó conocimientos previos, relacionados con preposiciones, números, colores, miembros de la familia, intercambios dialógicos, objetos del aula y días de la semana. La prueba de salida midió el logro de los estudiantes respecto de los contenidos de la prueba de entrada. Ambas pruebas fueron adaptadas del Cuaderno de Evaluación del programa. Se llevaron a cabo dos o tres observaciones por aula, cada una de entre 45 y 90 minutos, según la disponibilidad de los docentes. Para ello se utilizó una pauta de observación no participativa, que permitió describir detalladamente la comunicación que

tuvo lugar en el aula, como lengua en uso (lengua materna o lengua extranjera), actividades realizadas, organización de los estudiantes, contenidos revisados y recursos utilizados.

Las TIC han cambiado la forma de enseñar de los profesores y la forma de aprender de los estudiantes. Estas herramientas comúnmente se definen como redes globales para intercambio de información y conocimiento mediante tecnologías de comunicación, como celulares y computadoras Yao, D. (2014). Su función principal es conectar a las personas. En este sentido, su inclusión en la escuela se inserta en las políticas de fomento de la alfabetización digital, que buscan desarrollar competencias de intercambio de saberes. Se considera que el uso de TIC es fundamental para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de hoy Chiappe, C. (2009). Las TIC presentan un sin número de ventajas para el aula. Por ejemplo, incentivan el aprendizaje autónomo de los estudiantes Chiappe, C. (2009); facilitan el aprendizaje favoreciendo el almacenamiento y memorización simultáneos de la información Álvarez, A. (2012) y permiten aprovechar mejor el tiempo en el aula, al ser un material pedagógico prefabricado. Existe evidencia de que las TIC contribuyen a la adquisición de lenguas extranjeras, la cual hace referencia a aquella que no se habla en el territorio nacional y que se aprende por motivaciones externas. Las Tics a su vez promueven el trabajo colaborativo entre profesor y estudiantes y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes a través del aprendizaje autónomo Clavijo; Q (2012); García, F. (2012). Teniendo en cuenta la naturaleza de la educación rural, el Ministerio de Educación chileno implementó un recurso que se ajustara a su contexto, de modo que asistiera a los docentes no especialistas en LE (Lengua extranjera). Fue así como nació It's my Turn, una herramienta TIC pensada para los actores de un sistema educacional rural que de otra manera no podrían acceder al inglés. tiene sus fundamentos en el Enfoque Natural de adquisición de segundas lenguas, las cuales se adquieren en contextos donde estas constituyen una lengua nacional y/u oficial, como es el caso de Canadá, por ejemplo, donde se habla inglés y francés como primera o segunda lenguas Krashen, T. (1977). Este programa de It's my Turn busca gestar la competencia comunicativa mediante el aprendizaje de contenido lingüístico básico relacionado con elementos de la vida cotidiana. Estos elementos se presentan, en las primeras lecciones, tanto en inglés como en español, de manera que el estudiante pueda relacionar lo que ya conoce con conocimientos nuevos e integrarlo a su repertorio lingüístico. En relación a los resultados de la investigación, la prueba de entrada

evidenció el dominio de algunos contenidos, como los números y los colores, y el desconocimiento de otros más complejos, como las preposiciones. La habilidad de producción escrita no estaba desarrollada más allá de la escritura muchas veces imprecisa de palabras aisladas. Los resultados fueron en general bajos, por debajo de la nota suficiente (4,0). No obstante, todas las escuelas subieron sus calificaciones. contribuye al aprendizaje del inglés, como un recurso de mediación del aprendizaje Chiappe, C. (2009). En otras palabras, los estudiantes aprendieron elementos nuevos del inglés, gracias a una herramienta de autoaprendizaje TIC. Su interacción con los personajes de los videos promovió el aprendizaje, así como la utilización de sus libros de texto y diccionarios. Se puede decir también que los enfoques Natural y Comunicativo pueden ser efectivos, dado que permiten que los estudiantes adquieran la lengua extranjera en contextos de enseñanza significativos.

Es así que la conclusión del trabajo en general parte de que los resultados arrojados por las pruebas de entrada y salida y las observaciones en aula realizadas en las siete escuelas rurales que participaron en el estudio, permiten señalar que el recurso TIC *It's my Turn* implementado por el Estado chileno para acercar a los estudiantes rurales al inglés es, en realidad, efectivo; es decir, ImT contribuye a la enseñanza-aprendizaje autónomos del inglés Clavijo; Q. (2012), García; F. (2012).

➤ *Autores:* Elfers, Ana M., Stritikus, Tom.
*Año:*2014

Es un estudio realizado desde la Universidad Council de Washington, por Elfers & Stritikus. (2014), el cual titula “ Cómo los líderes escolares y distritales apoyan el trabajo de los maestros con estudiantes de idiomas”

Este estudio examina las formas en que los líderes escolares y distritales crean sistemas de apoyo para los maestros de aula que trabajan con estudiantes de diversas lenguas. Se intenta descubrir el apoyo intencional que los líderes ponen en práctica para los maestros de aula y cómo esto puede ser parte de un esfuerzo más amplio de enseñanza y aprendizaje. El diseño de investigación empleado es a través de un estudio de caso cualitativo de cuatro distritos que atienden a diferentes poblaciones de estudiantes que se encuentran aprendiendo inglés,

se examinan las acciones de liderazgo de la escuela y del distrito destinadas a ayudar a los maestros a proporcionar instrucción que responda a las necesidades de aprendizaje. En cada uno de los cuatro distritos, tres escuelas fueron elegidas para un análisis en profundidad. A través de entrevistas, observaciones en el aula y análisis de documentos, se destacaron los esfuerzos de los líderes de la escuela y del distrito para lograr un cambio en la instrucción. Los resultados de este estudio se organizan en torno a cinco temas centrales. Estos temas incluyen, resolver la fragmentación al enfocarse en la instrucción de alta calidad, crear una combinación productiva de iniciativas de liderazgo a nivel de distrito y escuela, comunicar una lógica convincente, diferenciar sistemas de apoyo en primaria y usar datos para mejorar la instrucción. Este estudio amplía la investigación sobre el papel de los líderes de la escuela y del distrito en el apoyo al trabajo de los maestros en el aula con estudiantes de segundo idioma.

La capacidad de enseñanza inadecuada, junto con otras condiciones escolares, crea serios desafíos de equidad para los líderes cuando intentan proporcionar orientación y apoyo para oportunidades educativas equitativas y efectivas. Los aprendices de inglés a menudo no tienen acceso al currículo y los materiales de instrucción apropiados, pero los intentos de abordar estos problemas pueden estar estructurados de manera que priven inadvertidamente a los estudiantes de oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, los intentos de integrar a los estudiantes en clases estructuradas de inmersión en inglés 1 sin maestros bien capacitados y bien apoyados pueden robarles la ayuda especializada que necesitan deJong & Harper. (2005); Rumberger & Gándara. (2004). A menos que las escuelas puedan crear contextos donde los estudiantes puedan acceder al contenido de nivel de grado y los entornos de aprendizaje apropiados para el aprendizaje de idiomas, sus perspectivas para la educación avanzada son extremadamente limitadas Valdés. (1998). Además, las escuelas y los distritos generalmente carecen de medidas de evaluación adecuadas para medir las necesidades de aprendizaje o para responsabilizar a los sistemas por el progreso académico de los estudiantes Abedi. (2001). Estos y otros factores están interrelacionados y son acumulativos, el resultado neto es una brecha de logros grande y creciente para los estudiantes.

En conjunto, la investigación emergente sobre el liderazgo y la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, comienza a desarrollar acciones y roles específicos que los líderes de la

escuela y el distrito pueden tomar para apoyar a los maestros de educación general. Este artículo se basa en un estudio cualitativo más amplio que busca desarrollar un nuevo modelo para comprender cómo los "sistemas de apoyo" pueden ayudar a los maestros de educación general en su trabajo con los estudiantes. Los análisis cualitativos anteriores permitieron identificar cinco dimensiones que pueden constituir un sistema de apoyo para los maestros que atienden a los estudiantes. Un sistema de apoyo se refiere a un conjunto de intenciones y esfuerzos diferenciados centrados en la mejora continua del aprendizaje de profesores y alumnos. Este marco conceptual se ha presentado en otro trabajo publicado Elfers, L. & Stritikus, & Knapp. (2013), pero para este artículo, hemos elegido enfocarnos específicamente en aquellos aspectos que se relacionan con las acciones de liderazgo de la escuela y el distrito para apoyar a los maestros en su trabajo con los estudiantes.

El equipo de investigación visitó cada sitio escolar al menos dos veces en ocasiones separadas. El intervalo de tiempo entre las visitas, generalmente entre 4 y 6 semanas, fue deliberado y permitió al equipo revisar los datos recopilados, reflexionar y discutir los resultados preliminares y preparar preguntas más específicas y detalladas para las visitas posteriores. Se llevaron a cabo cerca de 200 entrevistas semiestructuradas con maestros de aula que tenían alumnos de lenguas extrañas en sus aulas regulares, especialistas en lenguas extrañas, personal de apoyo escolar y del distrito, administradores y padres. Se eligió entrevistar a líderes de la escuela y del distrito que tenían roles de liderazgo reconocidos, así como a aquellos individuos identificados como líderes en su trabajo con estudiantes de segundo idioma, independientemente de su posición formal. Para la parte de liderazgo de este estudio, Se realizaron 18 entrevistas con líderes a nivel de distrito (por ejemplo, superintendentes, superintendentes asistentes, directores de programas federales y estatales, gerentes y especialistas de en lenguas extranjeras, directores académicos) y 37 entrevistas con escuelas. Líderes de nivel (por ejemplo, directores, subdirectores, maestros líderes, entrenadores, especialistas en alfabetización y matemáticas). Los líderes del distrito y de la escuela generalmente fueron entrevistados dos veces, con entrevistas que duraron de 45 minutos a una hora y media.

Para los Hallazgos del estudio, fueron desafíos y respuestas de liderazgo tanto a nivel escolar como distrital que desempeña un papel crucial en la creación y el

mantenimiento de sistemas de apoyo para los maestros que trabajan con estudiantes de lenguas extranjeras. En los cuatro distritos de estudio de caso, el cambio fue impulsado en parte por la necesidad, dado el creciente número de estudiantes, su falta de logros académicos y las preocupaciones sobre la equidad. El movimiento general para atender a los estudiantes en el contexto del aula de educación general significó que los maestros necesitaban adaptar sus prácticas de instrucción y trabajar más estrechamente con el personal de apoyo.

➤ Autores: María, Eva, Ortiz, García

Año:2013

El siguiente es un artículo vivencial, de la revista Nebrija, de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, por María & Ortiz (2013), titulado “ Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea Inmigrantes refugiados”.

En este artículo se describe la experiencia docente del equipo de profesores de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid), a cargo de la enseñanza del español en el Centro de Acogida a Refugiados (CAR) de Alcobendas durante los años 2008-2011. La diversidad de perfiles entre los aprendientes, que residen asimismo en dicha institución, da lugar a un caso extremo de heterogeneidad en el aula y en su entorno cercano, no solo en cuanto a su situación de multilingüismo, sino de multiculturalidad en el amplio sentido del término. Como consecuencia, las clases se convierten en un laboratorio donde el trabajo cooperativo y colaborativo resultan ser valiosas herramientas para respetar y sacar partido a la diversidad cultural, lingüística y de estilos de aprendizaje, tanto en el aula como en el centro en el que los estudiantes conviven. Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia concreta muestran posibles pautas de acción metodológica, aplicables tanto a casos extremos de heterogeneidad como a otros que tan solo presenten parcialmente sus dificultades pedagógicas.

En mayo de 2008, el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas solicitó los servicios de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en

Madrid) para que se encargara de las clases de español de algunos de sus residentes. Hasta el momento, ese servicio se cubría derivando a estas personas a academias locales con poca o nula formación específica en la enseñanza de español a inmigrantes. La labor de la asociación, que en principio era solo una experiencia piloto, terminó convirtiéndose en el principal agente educativo para la formación en lenguas extranjeras de los residentes del CAR y se mantuvo en activo hasta diciembre de 2011.

Con el fin de lograr los objetivos del programa, se modificó el centro de atención metodológica, dando prioridad a los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula: el visual, visual lector, auditivo y kinestésico. Bajo este marco conceptual se planificaron las dinámicas en el aula y se construyeron y adaptaron los materiales pedagógicos. Si bien las reflexiones que se expondrán a continuación son positivas en cualquier acción educativa de enseñanza de lenguas extranjeras, para el grupo descrito resultó ser el único modo de trabajo posible.

En líneas generales, puede decirse que al intentar “aprender algo”, en este caso una lengua extranjera, cada individuo pone en práctica su propio método y estrategias de aprendizaje, es decir, aprende según su propio estilo de aprendizaje. Así, incluso tratándose de grupos homogéneos, el profesor pronto advierte que cada miembro aprende de una manera diferente y progresa más en el desarrollo de unas o de otras destrezas. Esas preferencias dependen de múltiples factores, como pueden ser el nivel de formación, la edad, la motivación, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, cuestiones de salud, etc. Sin embargo, dichos factores, por sí solos, no las determinan completamente. Con todo, deben ser tenidos en cuenta a la hora de esbozar el estilo de aprendizaje de los estudiantes (visual, visual-lector, auditivo o kinestésico), cuya atención asegurará una nivelación en el aprendizaje Fleming & Mills. (1992). Si en un grupo homogéneo de estudiantes se producen desequilibrios de nivel a medida que transcurre el curso, en el caso de un aula heterogénea, estas diferencias se acentúan. Mantener un mismo patrón de enseñanza a lo largo del curso, sin atender a los diferentes estilos de aprendizaje, conducirá probablemente a “perder” estudiantes de forma dramática. Las teorías y modelos surgidos durante las últimas décadas en torno al concepto de estilo de aprendizaje abordan el proceso de aprendizaje desde ángulos diferentes, atendiendo a una

u otra fase del mismo. En este caso, el modelo que mejor dio respuesta a los interrogantes que se plantearon desde el comienzo de la labor en el CAR de Alcobendas, fue el modelo VARK, de N. D. Fleming y C. Mills (1992). Dicho modelo influyó no solo en las dinámicas y los materiales del aula, sino también en la estructuración del programa de enseñanza completo, a la que se hará referencia en el tercer punto de este artículo. Esta herramienta ofreció un marco conceptual a aquello que se iba poniendo en práctica de manera intuitiva desde los inicios de esta actividad docente en el CAR, así como también en los programas que se desarrollaron en otras instituciones.

El modelo VARK se centra en las múltiples maneras de seleccionar la información que se recibe, en este caso el input de lengua; y distingue, según este criterio, cuatro tipos de aprendientes: visuales, visuales lectores, auditivos, y kinestésicos. En segundo lugar, los estudiantes organizarán la información seleccionada y, una vez organizada, según el uso que hagan de ella, los estudiantes se distinguirán entre activos, teóricos, reflexivos o pragmáticos Kolb (1976).

Con el objeto de crear un entorno en el aula en el que todos los participantes sean capaces de procesar el input lingüístico adecuadamente, se debe, en primer lugar, lograr que cada aprendiente cuente con su propio espacio, aquel en el que su estilo de aprendizaje sufre un menor número de interferencias. Aunque conviene tener en consideración todas las fases del proceso de aprendizaje (selección, organización y uso de la información lingüística), garantizar el éxito del aprendiente en la primera, repercutirá directamente en el buen desarrollo de las siguientes. Por otro lado, el hecho de que en cada aprendiente predomine un determinado estilo de aprendizaje, no impide que pueda y deba usar estrategias propias de otros. Es decir, conviene partir de que las preferencias globales de los estudiantes no son inmutables y de que, mediante un trabajo adecuado en el aula, pueden desarrollarse estrategias propias de otros estilos, en principio ajenos.

La solución de partida para este curso consistía, como se ha evidenciado, en un cambio de perspectiva con dos focos fundamentales de atención: el tratamiento de los distintos

estilos de aprendizaje, por un lado; y la formación de equipos en clase, frente a los tradicionales grupos.

➤ Autores: Inostroza Inostroza, Fabián Andrés.

Año: 2016

En la universidad católica de Chile, en la facultad de educación se llevó a cabo una investigación, titulada “Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas” por Inostroza F. (2016).

En el presente artículo se realiza un análisis crítico del discurso de docentes y alumnos respecto a la noción de estudiante de buen rendimiento académico en matemáticas (EBRAM) y los saberes de las matemáticas que este educando debe dar cuenta. El estudio se enmarca dentro de una tradición cualitativa en investigación, empleando al postestructuralismo como enfoque teórico/metodológico y las nociones de discurso y gubernamentalidad construidas por Michel Foucault.

Los resultados evidencian que la noción de EBRAM corresponde a la construcción de un estudiante que posee una habilidad matemática innata, que es predominantemente un sujeto racional, que posee autorregulación sobre sus conductas y que pertenece a una familia bien constituida. Por último, los efectos de esta construcción normativa en los estudiantes categorizados como EBRAM y como no EBRAM, señalan que estos sujetos escolarizados tienden a performar la etiqueta discursiva que les ha sido asignada dentro del contexto educativo estudiado.

El propósito principal de esta investigación es describir y problematizar la norma construida desde los discursos de los docentes de matemática y sus estudiantes respecto al EBRAM y los saberes de la matemática escolar que este debe dar cuenta. En este sentido la descripción y problematización de la norma permitirá visibilizar cómo estas construcciones generan una tensión permanente en los sistemas educativos, en donde tanto profesores como estudiantes son instados por medio de mecanismos y tecnologías de saber/poder como lo son las políticas públicas en educación y el currículum oficial, a

modificar su subjetividad alejándose o acercándose de estas construcciones normativas de carácter ficticio, que son a su vez impuestas como forma de asegurarse el gobierno del estudiante y, por consiguiente, la construcción y gestión de su “yo” Rose. (1999).

El diseño metodológico que se utilizó para analizar los discursos de los docentes y estudiantes se inserta dentro de una tradición cualitativa de investigación Creswell (2007), y se consideró como metodología el Análisis crítico del discurso, desde una perspectiva postestructural empleando los aportes que el autor Michel Foucault (2013) propone en este ámbito. En este sentido, las nociones de discurso, relaciones de saber/poder y la constitución de las subjetividades fueron centrales en el ejercicio analítico que se desarrolló en torno a las narrativas de docentes y alumnos. Como instrumento de recopilación de información se empleó la entrevista en profundidad, ya que esta técnica permite encontrar lo que es significativo o importante para los sujetos desde sus perspectivas, sus interpretaciones y el modo en el cual ellos ven y experimentan su propio mundo Ruiz. (2003). Para esta investigación se seleccionó una escuela de dependencia municipal de la comuna de Santiago Centro, en la cual se desarrolla el Proyecto, que es el marco desde donde surge este estudio. Se escogió dentro de los docentes del establecimiento a profesores de educación básica con mención en matemática que ejercen en el segundo ciclo de educación básica y que imparten actualmente esta asignatura en el colegio. Se les solicitó a cada uno de estos docentes que escogieran, uno o dos alumnos para ser

entrevistados. Además, se les explicó que debían seleccionar a un niño o joven que fuera un buen estudiante en matemática escolar y a otro que no lo fuera, de acuerdo a su criterio.

Es el presente estudio un esfuerzo que se centró en escudriñar un fenómeno muy complejo desde una perspectiva de análisis diferente, la que también buscó proveer de las herramientas teóricas y metodológicas para seguir avanzando en la investigación desde esta perspectiva, la que propone problematizar, y con ello iluminar aquellas aristas del objeto de estudio que han sido poco exploradas y que precisan de una profundización para cuestionar y también ayudar a enriquecer el análisis de aquellos enfoques que circunscriben sus explicaciones solamente en los sujetos (estudiantes y profesores) y no

en las estructuras que sirven de soporte de los discursos que legitiman una forma estática y restringida de razonar al estudiante que ha sido entendido como EBRAM, o, por el contrario, como un alumno con dificultades de aprendizaje en la matemática escolar.

➤ Autores: Rytivaara, Anna.

Años: 2011

El siguiente artículo es tomado de la revista *European Educational Research*, el cual titula “Agrupación flexible como un medio para la gestión de la clase en una clase heterogénea”. El cual es escrito por Rytivaara. (2011).

Este artículo trata sobre temas de gestión de aulas en aulas heterogéneas. Si bien la investigación en el campo de los estilos de aprendizaje ha arrojado resultados mixtos, existe un llamado para obtener información sobre cómo se pueden utilizar para individualizar la instrucción, especialmente en las escuelas primarias. Este artículo es parte de un estudio etnográfico que tiene como objetivo examinar la colaboración de los maestros en una escuela primaria y se basa en las notas de campo y en las entrevistas con los maestros. La intención era descubrir cómo los dos maestros en el aula estudiaban a los alumnos en categorías según el modelo de estilos de aprendizaje que habían inventado, y cómo se utilizaban los grupos resultantes para la gestión del aula. El estudio reveló que, en primer lugar, los estilos de aprendizaje parecen funcionar como un método de agrupación y, en segundo lugar, que la agrupación flexible puede disminuir las situaciones problemáticas tradicionalmente relacionadas con las aulas heterogéneas.

La gestión del aula es una piedra angular de la pedagogía del aula. La gestión de la clase se enfoca en todas las acciones que los maestros toman para organizar sus clases. Se han ofrecido varias definiciones. Lemlech. (1988); Evertson & Weinstein. (2006), las cuales asumen dos aspectos, un aspecto social y un aspecto académico, están siempre presentes en la vida del aula. Esto significa que los maestros deben tener en cuenta las habilidades académicas y sociales de los alumnos al administrar sus aulas. Tradicionalmente, las habilidades académicas de los estudiantes han sido la base de su categorización. El propósito del artículo es examinar las estrategias de gestión proactiva del aula en un aula primaria

académica y socialmente heterogénea en la que se utilizaron estilos de aprendizaje con el propósito de agrupar de manera flexible. La metodología de este estudio es una excepción a la mayoría de los estudios sobre gestión de aulas, que se han llevado a cabo en entornos tradicionales de un solo profesor con métodos cuantitativos, Beaman & Wheldall, (2000); Aki, L. (2007); Clunies, R. (2008). Este estudio requería una perspectiva holística y, por lo tanto, elegí un enfoque etnográfico Spradley. (1980); Hammersley & Atkinson. (2007). Hubiera sido casi imposible mapear la "orquestación de la vida en el aula", como Lemlech (1988) denomina gestión del aula, en la clase de este estudio sin ninguna observación.

El estudio se realizó en una escuela primaria de tamaño mediano, ubicada en un área suburbana en crecimiento de una ciudad de tamaño promedio con una población de aproximadamente 90,000 habitantes en Finlandia. La escuela empleó a 19 profesores de aula y un profesor de NEE. El contexto de mi estudio fue un aula combinada impartida por dos maestros de escuela primaria que se habían fusionado tres años antes de este estudio. Las maestras eran maestras alrededor de los 40 años y una maestra algunos años más joven. La primera clase fue una clase de educación general de 20 alumnos. La segunda clase era una pequeña clase de educación especial de 10 alumnos. Estos alumnos tenían problemas de comportamiento y aprendizaje. Un efecto positivo de la combinación de las dos clases fue que los maestros también tenían dos aulas y, debido a la clase de educación especial, tenían un asistente permanente. Los maestros, como es habitual en Finlandia, tomaban sus clases en la escuela primaria, es decir, desde el primero hasta el sexto grado. El modelo de aula combinada con recursos compartidos, como lecciones adicionales para enseñar a grupos más pequeños de ambas clases, proporcionó un entorno para investigar cómo los maestros utilizaron estos recursos para la gestión de la clase. El enfoque de este estudio fue examinar la práctica de la agrupación flexible como una estrategia de gestión del aula. Los resultados revelaron que, a nivel de aula, los maestros utilizaron varias prácticas de agrupación como parte de sus estrategias de gestión de aula. Los maestros organizaron su instrucción en un entorno de clase completa y en grupos pequeños. Los maestros utilizaron varias agrupaciones permanentes y temporales para individualizar la enseñanza tanto académicamente como de acuerdo con el comportamiento social de los alumnos. Por un lado, esto les dio a los alumnos más activos la oportunidad de moverse y hablar mientras trabajaban, sin que los tranquilos fueran molestados. Por otro lado, para todos los alumnos, a través del uso de pequeños grupos

heterogéneos y lecciones de toda la clase, se acentuaron los objetivos sociales de la escolarización. De este modo, la forma en que los maestros utilizaban las agrupaciones en sus aulas reflejaba los dos aspectos de la escolarización: lo social y lo académico. Esta práctica difería del modelo tradicional de gestión del aula.

- Autores: Copland, Fiona, Garton, Sue, Burns, Anne
Año: 2014

Así mismo, Copland, Garton, & Burns (2014) en su proyecto de investigación internacional reciente, titulado “Desafíos en la enseñanza del inglés a jóvenes aprendices: perspectivas globales y realidades locales”. Centra los desafíos que enfrentan los profesores de inglés para los estudiantes y jóvenes en el contexto del aumento mundial del inglés. Se utilizó un enfoque de métodos mixtos para obtener los datos, incluida una encuesta, que fue completada por 4.459 docentes de todo el mundo, y estudios de casos, incluidas observaciones y entrevistas con docentes, en cinco escuelas primarias diferentes de cinco países diferentes. Surgieron una serie de desafíos debido a la gran cantidad de docentes en diferentes contextos educativos, a saber, la enseñanza del habla, la motivación, la diferenciación del aprendizaje, la enseñanza de grandes clases, la disciplina, la enseñanza de la escritura y la enseñanza de la gramática. Es importante destacar que algunos de estos desafíos no se han destacado en la literatura sobre la enseñanza de los jóvenes aprendices hasta la fecha. Otros desafíos son más localizados, como el desarrollo de la competencia en inglés de los docentes. El artículo argumenta que la formación del profesorado debe centrarse menos en introducir a los profesores a los enfoques generales de la enseñanza de la lengua inglesa y más en apoyar a los docentes para que afronten los desafíos que han identificado.

En una investigación realizada en Finlandia por (Rytivaara, 2011) realizaron un estudio etnográfico con el objetivo de examinar la colaboración docente en una escuela primaria, basándose fuertemente en las notas de campo y en las entrevistas con los docentes. La intención era descubrir cómo los dos profesores en el aula estudiaban a los alumnos categorizados de acuerdo con el modelo de estilos de aprendizaje que habían inventado, y cómo los grupos resultantes se usaban para el manejo del aula. El estudio reveló que, en primer lugar, los estilos de aprendizaje parecen funcionar como un método de agrupamiento

y, en segundo lugar, que la agrupación flexible puede disminuir situaciones problemáticas tradicionalmente relacionadas con aulas heterogéneas. El estudio se realizó en una escuela primaria de tamaño mediano que se encontraba en una zona suburbana en crecimiento de una ciudad de tamaño medio con una población de aproximadamente 90,000 habitantes en Finlandia. La escuela empleó a 19 maestros de aula y un maestro de SEN. El contexto del estudio fue un aula combinada impartida por dos maestros de escuela primaria que habían amalgamado sus clases tres años antes de este estudio. Los maestros eran una maestra de unos 40 años de edad y una maestra unos años más joven. La primera clase fue una clase de educación general de 20 alumnos. La segunda clase era una pequeña clase de educación especial de 10 alumnos. Estos alumnos tenían problemas de comportamiento y aprendizaje. Un efecto positivo de combinar las dos clases fue que los maestros también tenían dos aulas y, debido a la clase de educación especial, tenían un asistente permanente. Los profesores, como es habitual en Finlandia, tomaban sus clases a través de la escuela primaria, es decir, desde el primero hasta el sexto grado. El modelo de aula combinada con recursos compartidos, como lecciones extra para la enseñanza de grupos más pequeños de ambas clases, proporcionó un entorno para investigar cómo los maestros utilizaron estos recursos para el manejo del aula.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

>:Autores: Lucero, Edgar, Scalante-Morales, Jeesica

Año:2018

El siguiente artículo es tomado de una investigación realizada en la Universidad la Salle de la Ciudad de Bogotá en Colombia, escrito por Lucero. (2018).

Este artículo presenta un conjunto complementario de resultados de un estudio de investigación en el aula. El estudio se enfoca en identificar la forma en que los educadores interactúan con sus estudiantes en las clases de enseñanza del idioma inglés y el correspondiente conocimiento de contenido pedagógico y disciplinario. Al analizar las interacciones, descubrimos que los nueve educadores de maestros que participaron en el estudio parecían mostrar un grado de homogeneidad y heterogeneidad en la forma en que interactuaban con sus estudiantes. Luego, el enfoque del estudio se amplió desde solo analizar

los patrones de interacción en la interacción en el aula hasta estudiar los estilos de interacción de los educadores de maestros en esos patrones también.

El primer concepto a entender es la interacción en el aula en el campo de la educación del idioma inglés. Ellis (1994) explica que la interacción en el aula en este campo es un conjunto de eventos comunicativos, que son conversaciones o intercambios. Estos eventos son construidos conjuntamente por profesores y alumnos para formar un contexto con el objetivo de promover el aprendizaje y uso de la lengua. Posteriormente, Johnson (1995) deja en claro el propósito de la interacción dentro del aula: involucrar a los alumnos en la conversación, dar forma al lenguaje y promover no solo el aprendizaje del idioma, sino también el uso del mismo. Ambos autores manifiestan que la interacción en el aula tiene dos objetivos principales: promover el aprendizaje de idiomas y fomentar el uso del lenguaje. Complementariamente, Lucero (2015) formula que la interacción en el aula también sirve para adquirir conocimiento sobre el idioma y el mundo. Este autor destaca la importancia de estar al tanto de la gestión de la interacción en el aula.

Según Seedhouse (2004), Walsh (2011) y Lucero (2015), la conciencia de las formas de interacción es uno de los medios por los cuales se puede revelar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Esas formas se notan en los patrones de interacción que representan las secuencias repetitivas de giros en la interacción entre dos hablantes en un contexto Cazden (1986); Sinclair & Coulthard (1975).

La investigación se desarrolla mediante la metodología de Identificar las formas de interacción, sus características e implicaciones pedagógicas. De manera progresiva, con el objetivo de revelar los estilos de interacción de los educadores de maestros, se repiten los dos enfoques de investigación implementados en el estudio de Lucero y Rouse (2017): el análisis de conversación etnometodológica (ECA) y la autoevaluación de la conversación con el profesor (SETT). La ECA Seedhouse. (2004) sirvió para identificar y describir los patrones y formas de interacción. Se grabó en video 34 sesiones de nueve educadores de maestros que imparten cursos basados en el contenido y en el idioma en diferentes niveles de dominio del inglés de tres programas ELTE (generalmente entre los niveles A2 y B2 según el Marco Común

Europeo de Referencia, MCER). Dos de los programas se realizaron en universidades privadas y el otro en una universidad estatal.

Después de analizar la interacción en el aula en cada una de las 34 sesiones grabadas y cada matriz que contiene los patrones de interacción identificados, se estudiaron los intercambios antes y después de cada patrón para explicar el momento situacional y las razones del surgimiento de las formas de interacción, lo que ayudó a determinar la interacción. Se Entrevistó a cada uno de los nueve docentes para comprender, por un lado, la forma en que organizaron el aprendizaje de la lengua o el contenido; y por otro lado, la interacción en torno a los materiales utilizados y las actividades de la lección.

El contraste entre los hallazgos de ambos enfoques sirvió para identificar los Actúa en las prácticas de enseñanza de los educadores de maestros durante las interacciones con sus estudiantes en las aulas observadas. De esta manera, los educadores de maestros para administrar el contenido y el inglés en la interacción en el aula ELTE ayudaron a su vez a identificar sus estilos de interacción. En las matrices de análisis, pudimos identificar que casi todos los educadores de maestros seguían estilos de interacción similares, aunque algunos de ellos mantenían el suyo propio. Se determinó un grado de homogeneidad y heterogeneidad en la forma en que interactúan con sus estudiantes. Estos dos grados de estilos de interacción mostraron comportamientos de enseñanza y patrones de interacción al proporcionar una contabilidad de sus factores divergentes (actividades de clase, agendas de conversación y contexto de interacción), que influyeron y modificaron el tipo de interacción que tuvo lugar entre los docentes y sus alumnos. Una vez que los educadores de docentes pudieron darse cuenta de la forma en que interactuaban con sus alumnos, alcanzaron un nivel importante de conocimiento y comprensión de lo que generalmente ocurría dentro del aula en términos de interacción. Este conocimiento puede llevar a los educadores de maestros a reflexionar más sobre sus prácticas de enseñanza.

El contraste entre los hallazgos de ambos enfoques sirvió para identificar los actos en las prácticas de enseñanza de los educadores de maestros durante las interacciones con sus estudiantes en las aulas observadas. De esta manera, los educadores de maestros para administrar el contenido y el inglés en la interacción en el aula ayudaron a su vez a identificar sus estilos de interacción. En las matrices de análisis, se logró identificar que casi todos los

educadores de maestros seguían estilos de interacción similares, aunque algunos de ellos mantenían el suyo propio. Se determinó un grado de homogeneidad y heterogeneidad en la forma en que interactúan con sus estudiantes. Estos dos grados de estilos de interacción mostraron comportamientos de enseñanza y patrones de interacción al proporcionar una contabilidad de sus factores divergentes (actividades de clase, agendas de conversación y contexto de interacción), que influyeron y modificaron el tipo de interacción que tuvo lugar entre los docentes y sus alumnos. Una vez que los educadores de docentes pudieron darse cuenta de la forma en que interactuaban con sus alumnos, alcanzaron un nivel importante de conocimiento y comprensión de lo que generalmente ocurría dentro del aula en términos de interacción. Este conocimiento puede llevar a los educadores de maestros a reflexionar más sobre sus prácticas de enseñanza.

Marco Legal

En Colombia no existe actualmente una legislación que respalde específicamente la noción pedagógica de aula heterogénea; sin embargo, en el presente proyecto se fundamenta desde la Constitución Nacional en el artículo 67 que reglamenta la educación como un derecho de la persona y un servicio público; y por medio de esta se busca que la persona tenga acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación ha de contribuir a la formación del colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia. En dicha tarea educativa están implicados el estado, la sociedad y la familia. Esta educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, comprendiendo como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.

Además, desde la Ley General de Educación Ley 115/1994 en su artículo 15 fundamenta la educación Preescolar como aquella educación ofrecida a un niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos y cognoscitivos, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

La misma Ley 115 en su artículo 16 propone 10 objetivos de la educación preescolar donde se destacan el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de acción; el

crecimiento armónico y equilibrado del niño, que facilite su motricidad y aprestamiento y la motivación para la lectoescritura; el desarrollo de la creatividad, habilidades y destrezas propias de la edad; el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, de relación y comunicación; la participación en actividades lúdicas con otros niñas y niños y adultos; el estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social; la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Ley 115, 1994).

De igual manera la Constitución Política de Colombia de 1991, declara al país como

un estado social de derecho, en sus artículos 44°, 67°, hace referencia directa a la protección de los niños y niñas, lo que implica una ratificación de la Convención de 1989 y establece un orden jurídico específico para los niños y niñas.

Con lo cual la Política Nacional de Primera Infancia, afirma la importancia de la primera infancia, el país a través de su gobierno instituyó una política nacional, formalizada mediante el Documento CONPES Social 109 de 2007 denominado “Colombia por la Primera Infancia”, que se convierte en la primera política pública en toda su historia dirigida de manera explícita a este grupo poblacional.

La construcción de la política es la representación de un enfoque filosófico distinto respecto a la relación que se establece entre el estado y los niños y niñas. Este documento hace un llamado en general a una serie de principios constitutivos del enfoque de derechos, como lo son: el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos titulares de sus propios derechos, el interés superior de la niñez, la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas sobre los de los demás, la interdependencia de los derechos, la intersectorialidad como la forma por excelencia de la intervención estatal, la corresponsabilidad del estado, la sociedad y la familia en la realización y protección de los derechos, la importancia que tiene el contexto particular de los niños y niñas en su situación de vida, la necesidad de adoptar medidas diferenciales de atención según el ciclo vital y las condiciones particulares de cada niño o niña.

Como esta propuesta aborda un proyecto de aula heterogénea y educa desde la formación emocional, no se cuenta con un artículo específico de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, que aborde esta perspectiva directamente, pero si se podría relacionar con en el

Titulo III: Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, Capítulo I: sobre la Educación educativa para personas con Limitaciones y Capacidades Excepcionales ya que establece lo siguiente:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades excepcionales, es parte integral del servicio educativo. Y que todos los establecimientos educativos organizaran directamente o mediante convenio acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (Ley 115 de Educación, p. 35).

Lo anterior permite que las instituciones educativas organicen las acciones pedagógicas correspondientes para garantizar la integración a la población heterogénea desde un ambiente favorable e inclusivo. En este ambiente perfectamente se puede pensar en la enseñanza para la diversidad, donde cada individuo sea considerado desde sus experiencias, sus estilos de aprendizaje, sus conocimientos previos, y se compensen las desigualdades a partir de una escuela que se adapte a sus necesidades específicas, al considerarse la educación como un derecho fundamental que ha de tenerse en cuenta en la práctica docente (Ruiz, 2004).

Otra Ley que fundamenta el presente proyecto es la Ley 1098 del 2006 que tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

En Colombia el concepto de educación preescolar concebido como el desarrollo de niños a partir de los 2 o 3 años de edad existe desde 1994, regulado por la Ley 115. Posteriormente, en 2009, mediante el documento “Revolución educativa. Colombia aprende”, este fue ampliado por el Ministerio de Educación con la idea del “Derecho al desarrollo integral de la primera infancia que contempla el acceso a una educación que comience desde la gestación y continúe durante toda la vida”. Sus grandes desafíos incluyen el desarrollo de competencias para la vida que permitan a los niños no solo potenciar sus capacidades sino también interactuar de manera armónica y fluida con su medio social y ambiental.

Este se asume como el derecho de los niños a recibir educación de calidad que con una mirada pedagógica pueda ayudar tanto a ellos como a sus familias a comprender las necesidades físicas y psicológicas propias de los infantes.

La educación en esta etapa se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes

El Ministerio de Educación Nacional tiene como meta que la educación sea la principal herramienta de transformación social cumpliendo estándares de calidad y así lograr que Colombia sea el país más educado de América Latina en el año 2025.

En este sentido y teniendo en cuenta que la educación preescolar debe tener especial atención, puesto que de ella dependen la construcción de bases sólidas en el niño, la formación de hábitos y el proceso de socialización, tan importantes en la vida de todo ser humano, la entidad gubernamental, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, estableció para la educación preescolar los siguientes objetivos:

- El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía
- El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.

No obstante, a pesar de las muchas propuestas y teorías que existen al respecto, el proceso no es lineal. También debe tenerse en cuenta que el compromiso de los docentes y jardineras es muy importante para cumplir con los propósitos que se hayan planeado, pero no reemplaza a la familia si no que la complementa.

La importancia de esta etapa radica principalmente en que es definitiva en el desarrollo de habilidades físicas y/o psicológicas; de igual manera, para fomentar su creatividad, aprender a ser autónomos y desenvolverse en el mundo que los rodea por sí mismos.

Muchos autores como Jean Piaget, Lev Vygotski, Sigmund Freud o María Montessori, entre otros, han aportado teorías psicológicas y pedagógicas que han permitido entender cómo piensan los niños, cómo aprenden, su razonamiento e inteligencia, pero todo sistema de desarrollo educativo para aplicarse debe tener en cuenta las condiciones sociales y culturales del medio y, también, los cambios permanentes en un mundo cada vez más globalizado y sistematizado.

Al hablar de educación comúnmente se puede inferir una persona que se sabe expresar, que viste correctamente, que cuenta con conocimiento amplio sobre su cultura y las demás, que puede estar en un lugar y en otro sin ser afectado; pero para ampliar el concepto sobre la educación hay que mencionar que es un proceso de formación continua el cual se da de manera directa e indirecta y tiene como objetivo el direccionamiento para formar personas capaces de resolver las situaciones que se le presenten.

Así mismo, el concepto estructural está definido como:

Proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto (León, 2007 p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, al hablar de educación y centrándose en quienes se desarrolla el proyecto de aula, es importante hablar de educación inicial cuyo propósito continúa siendo intencional en busca de formación y vinculación de nuevas generaciones al mundo que los rodea, con el propósito de interiorizar capacidades que les permita el día de mañana ser autosuficientes, es dirigida a niños menor de 6 años y se

caracteriza por complementar y potenciar la formación que se origina en el entorno familiar, entendida ésta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorezcan el

desarrollo integral de los niños al disponer de espacios, tiempo, recursos e intencionalidades claras (León, 2007, p.10).

Con base en lo anteriormente mencionado, un concepto más estructurado podría ser el siguiente:

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 8)

En la educación inicial se requiere intervenir con acciones contundentes que permitan el desarrollo de competencias, que no solamente sean de carácter cognitivo, sino también que intervengan las competencias emocionales, las cuales hacen parte esencial de este proyecto. Entiéndase como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Cardenas & Gómez, 2014, p. 69)

Para autores como Steiner y Perry (1997: 27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”.

Dada la complejidad de la sociedad actual, cada vez más heterogénea e interconectada, y a los crecientes retos de la educación para responder a las demandas de una niñez y juventud que ha fracturado los esquemas precedentes y urge cambio de paradigmas, la búsqueda de nuevas propuestas educativas es un imperativo.

De allí que la propuesta de Aula Heterogénea, que rompe con la idea de un salón de clase en que todos los alumnos siguen las mismas consignas y realizan tareas similares, sea una de las que más se adecuan a las necesidades del momento ya que, además, ofrece alternativas para que los chicos puedan elegir y justificar sus elecciones en las tareas y actividades propuestas.

Marco Contextual

El colegio Philadelphia internacional es un Colegio que queda ubicado en la ciudad de Cali, tiene tres sedes las cuales están en diferentes puntos de la Ciudad, el proyecto de aula a desarrollar será en la sede de la unidad infantil, la cual queda situada en la dirección en la Cra. 109 #57-84

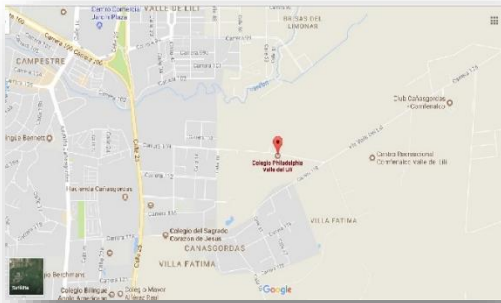


Figura I. Mapa de Cali y ubicación del Colegio Philadelphia Internacional, sede de la Unidad Infantil.



Figura II: Imagen recuperada de google maps el 22 de octubre del 2017, Fotografía de las instalaciones del Colegio Philadelphia Internacional.

Nombre de la rectora: Elizabeth Cabal – Rebeca Polo

Misión. El Colegio Philadelphia Internacional contribuye a la formación integral de hombres y mujeres guiados por principios absolutos, eternos y universales, garantizando el desarrollo de competencias cognitivas, prácticas, afectivas, sociales, artísticas, deportivas y espirituales, en un entorno bilingüe que les permita desempeñarse eficientemente en la sociedad.

Visión. El Colegio Philadelphia Internacional en el año 2020 busca consolidarse a nivel nacional como una institución de educación superior, que garantice la continuidad en la formación profesional de hombres y mujeres con sentido social, ético, estético y espiritual.

Valores

Amor. Es una decisión que permite que haya armonía en la sociedad y permite un buen trato hacia las personas. 'El odio despierta rencores; pero el amor cubrirá todas las faltas.(Anijovich, 2014).

Excelencia. Es la actitud que lleva a realizar acciones y a responder a la vida con calidad, magnificencia y de manera sobresaliente. 'Esfuézate y sé valiente. (Anijovich, 2014).

Respeto. Es el reconocimiento de los intereses, opiniones o sentimientos de otra persona sin importar que difieran de los personales. 'Ténganles mucho respeto a quienes están alrededor, de todo corazón demuéstrenles amor y vivan en paz unos con otros.(Anijovich, 2014).

Responsabilidad. Es cumplir de la mejor manera las obligaciones establecidas. 'Hagamos todo de la mejor manera buscando siempre el bien común. (Anijovich, 2014).

Perseverancia. Es la dedicación u constancia en la realización de las metas propuestas. 'Sólo triunfa en el mundo quien se levanta y busca solución a las dificultades. (Anijovich, 2014)

Tolerancia. Es respetar las opiniones, ideas o actitudes de los demás a pesar de que no coincidan con las propias. 'Acepta con bondad y misericordia las debilidades de los demás. (Anijovich, 2014)

Compañerismo. Es el compartir con las personas que están a tu alrededor, involucra tener una comunión con los demás. 'Cuán bueno y agradable es habitar juntos en armonía'. (Anijovich, 2014)

Amistad. Es una de las relaciones interpersonales que se desarrollan en las diferentes etapas de la vida de una persona que en muchos casos trasciende y permanece a través del tiempo. 'En todo tiempo ama al amigo (Anijovich, 2014).

Gratitud. Es una actitud de agradecimiento que las personas tiene en cada circunstancia que vive. 'Acepta y valorar cada aprendizaje diario en la vida'.(Anijovich, 2014).

Modelo pedagógico: Desde las teorías es constructivista, lo cual guía directamente a la formación de niños y niñas basado en la construcción de conocimiento que no se descubre, se construye, puesto que es el alumno quien construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. (Anijovich, 2014). Desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje: desde el modelo es comunicativa significativo de (Ausubel, 1983), puesto que se le da la oportunidad al estudiante de expresar sus ideas desde su propio punto de vista, formando en ellos espíritus auto críticos que les brinde la posibilidad de resolver las dificultades que presente en un mañana y desde el enfoque es de aulas heterogéneas, lo cual como ya se ha venido desarrollando en el transcurso de la investigación, es la aplicación de estrategias pedagógicas que aportan en el proceso de aprendizaje de los niños, entiendo que cada uno aprende de una manera diferente.(Anijovich, 2014)

Marco referencial

Al hablar de educación comúnmente se puede inferir una persona que se sabe expresar, que viste bien, que tiene un conocimiento amplio sobre su cultura y las demás, que puede estar en un lugar y en otro sin ser afectado, pero para ampliar el concepto sobre la educación se puede mencionar que es un proceso de formación el cual se da de manera directa e indirecta, es continuo y tiene como objetivo el direccionamiento de personas capaces de resolver las situaciones que se le presenten. Así mismo, el concepto estructural está definido como:

Proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto (León, 2007 p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, al hablar de educación y centrándose en quienes se desarrollará el proyecto de aula, es importante hablar de educación inicial, la cual tiene como

población, niños menores de 6 años; su propósito continúa siendo intencional y lo que busca es la formación y vinculación de nuevas generaciones al mundo que los rodea, interiorizar capacidades en ellos que puedan el día de mañana resolver sin apoyo de un tercero, en este sentido, la educación inicial se caracteriza por

complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras (León, 2007, p.10).

Un concepto más estructurado es el siguiente, teniendo como base lo anteriormente mencionado:

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 8)

En la educación inicial se requiere intervenir con acciones contundentes que permitan el desarrollo de competencias, que no solamente sean de carácter cognitivo, sino también que intervengan las competencias emocionales, las cuales hacen parte esencial de este proyecto. Entiéndase como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Cardenas & Gómez, 2014, p. 69)

Para autores como Steiner y Perry (1997: 27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la

capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”, son estas las que durante el desarrollo del proyecto se irán fortaleciendo una a otra a través de las tres fases de esta propuesta.

El rol del maestro en la educación emocional de los alumnos según Meyer y Turner (2002) destacan que el apoyo cognoscitivo es necesario, pero no suficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de las investigaciones más recientes confirman que las actitudes afectivas de los profesores juegan un papel importante tanto en lo académico o cognoscitivo como en lo interpersonal. La impronta que los procesos educacionales hacen en el futuro emocional de los alumnos puede entenderse en dos direcciones. Por un lado, los procesos de escolarización están impregnados de un complejo de relaciones personales que hacen una particular huella en las personas, principalmente en los primeros años de formación. Por otro lado, en todos los tiempos, el maestro ha constituido un modelo a seguir para sus alumnos. Por lo tanto, la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos. Martín y Bock (1997: 181) al respecto afirman que: Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende en ellos (Vivas, 2003)

Por otro lado, es necesario mencionar que la propuesta pedagógica del colegio no deja a un lado los apartados del Documento número 10 del Ministerio de Educación nacional, el cual nos habla del desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia. Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida, es por esto la importancia de dejar ser a los niños sin cohibirlos de nada, por esta razón es que la propuesta del colegio enfatiza que el proceso de desarrollo en el aprendizaje es un trabajo cooperativo, puesto que no todo está en manos del Maestro, ya que es el estudiante quien está eligiendo que propuesta de las que se le dan se acomoda más a su forma de aprender. Es así que estamos formando con gusto y con amor a los niños quienes harán sus deberes por gusto y no por obligación. (Puche et al., 2009).

Es de esta manera que la competencia emocional es una de las que más se estimula y fortalece durante el desarrollo del proyecto. Por competencia se entiende que es “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, 2007 p. 4).

La competencia emocional se centra en la formación de un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, 2007 p. 69). Entiendo que esta competencia emocional se ejecuta de manera interna y externa, proceso que se puede interpretar como la manera en la que los niños asimilan las situaciones del día a día, las emociones endógenas son las que ya están y hacen parte de la estructura de la personalidad de cada individuo y se manifiestan en las emociones exógenas dadas por las reacciones causadas de las situaciones del exterior vividas.

Es por medio de estrategias en el proyecto de aula, que se introducen elementos y conceptos a desarrollar con un grupo de estudiantes de edad temprana tomándolo a partir de la educación inicial, la cual “propone, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros. Es entonces cómo el proyecto de aula se relaciona con este proceso de Investigación Acción, al partir de la observación de prácticas en el aula.

Dewey de la Escuela Nueva (finales del XIX y comienzos del XX) dice que un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objeto de hacer algo que interesa, sea un proyecto que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Así la pedagogía por proyectos surge de una nueva concepción epistemológica que asume el conocimiento ligado a la acción humana (González Pinzon, 2015 p.1)

Como se menciona en el documento pedagógico institucional (Anijovich, 2014) que maneja el colegio, este se centra en la enseñanza para la diversidad, aprendiendo en aulas

heterogéneas; es decir, que el aprendizaje de todos los niños se da de diferentes formas. La enseñanza para la diversidad tiene como finalidad el avance y desarrollo de los alumnos en tres áreas centrales: la cognitiva, la personal y la social. En la primera, se propone el avance de todos los alumnos partiendo de los objetivos educativos correspondientes a los sistemas educativos nacionales, diferenciando entre objetivos básicos, de alcance universal y objetivos diferenciados, diseñados en función de la diversidad que existe entre ellos. En el área personal, se espera que el alumno sea autónomo, que no dependa del apoyo constante del adulto, como también de adquirir una conciencia de sus actos, que construya una imagen positiva de sí mismo y que logre expresarse con espontaneidad sus gustos y pasiones en diferentes campos. En el área Social, lo importante es que se puedan formar alumnos participativos, sensibles y respetuosos hacia los demás, y activamente comprometidos con el progreso de su sociedad.

Es importante mencionar que no solo es responsabilidad del Maestro que todos los procesos de diagnóstico y adaptación se generen, es también responsabilidad del estudiante que este proceso suceda. Se ofrecen una variedad de instrumentos, materiales y técnicas para que sea el estudiante quien decida cual considere se acomode más a su proceso de aprendizaje y de esta manera se de una elección. A partir de esta metodología, el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños se trabaja con las siguientes estrategias, que apoyan esta propuesta e intervienen en las necesidades encontradas en el proceso de la caracterización:

El plan del día. Es una estrategia de organización que fortalece las nociones de espacialidad y temporalidad, al hacer que los niños del Colegio Philadelphia Internacional, se organicen en horarios y espacios por ellos mismos. Cada momento del día ellos escogen un símbolo, al ser significativo si ellos lo hacen ya que lo ven desde su propia perspectiva, así que en este momento se socializa como se desarrollará la jornada por parte del maestro (a), pero previo a esto el primer día de clase se realiza la elección del símbolo para cada momento, actividad que puede tardar hasta dos días. La finalidad es que en su proceso se vayan ubicando en el espacio y en el tiempo, ya que la ruta de este momento es realizar el calendario, recordándoles a ellos que día es hoy, que día fue ayer y que día será mañana, al igual que el mes, el año y el estado del clima (Pineda, 2010)

El círculo. Se utiliza como una estrategia de organización la cual se usa para momentos como lo es el plan del día y la explicación de las consignas de las actividades antes de su desarrollo, es importante tener en cuenta que durante el momento en que todos estamos en el círculo, no hay sillas, ni mesas, todos deben de estar al mismo nivel, este también se usa para el cierre de la jornada en el cual se habla de lo que se hizo, cada niño manifiesta que le gusto, que no le gusto y que le gustaría hacer al día siguiente para mejorar. (Anijovich, 2014)

Centros de aprendizaje. En este momento se trabaja sobre 3 centros que son los que normalmente en cantidad se tienen, cada una con una actividad que fortalezca las diferentes competencias en ellos, por ejemplo en una se puede diseñar una actividad en la que trabajen el aprestamiento motriz fino, otra en la que se vea el trabajo cooperativo y otra que fortalezca el discurso, son ellos quienes eligen el centro en el que desean estar, de esta manera rotan durante los tres días de la semana; al hablar del discurso es importante mencionar que en este nivel de Jumpers los niños inician con un bilingüismo temprano mucho más fuerte, es decir que sus clases diarias son en inglés y por consiguiente el proyecto a desarrollar será en inglés también. (Anijovich, 2014)

Workplay (Rincones de Juego). Siendo el juego una de las estrategias más importantes para fortalecer el proceso de desarrollo en los niños, durante la semana hay dos días en los que trabajamos por medio de rincones de juegos, pueden ser dirigidos o espontáneos y son ellos quienes deciden en que rincón desean estar, a diferencia de los centros, pueden cambiar de rincón durante el momento que se esté realizando la actividad, siempre y cuando se cumplan los acuerdos de organización. (Anijovich, 2014)

Es así que antes de tener una previa elección del proyecto de aula que favorezca las necesidades óptimas e integrales de los niños durante su formación, es importante tener una previa observación y análisis de los estudiantes, conocida como la caracterización que tomándola desde una mirada general y global es un concepto que no es común en la educación. Su función es detallar y examinar, minuciosamente durante un periodo de tiempo,

los niños, este proceso se presenta poco a poco en la etapa inicial del plan de aula. Su ejecución permite dar resultados puntuales para poder tener un preciso de manera individual de cada uno de los niños.

Por tanto si se analiza el concepto, se encuentra que la palabra caracterizar, no es un término muy familiar en el ámbito educativo, su fin es detallar, conocer y reconocer a cada niño como un ser propio y único, esta es una técnica que sirve para todos los agentes educativos en su formación diaria para con sus estudiantes, ya que tienen como base un previo análisis para impartir su proyecto pedagógico, el cual apuntará a fortalecer las necesidades observadas, los insumos que se usaron mediante el desarrollo de la caracterización fueron tres, la observación, el registro y el análisis, los aspectos a observar fueron la participación en las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso y la cooperación con otros; estos aspectos a observar permiten construir una descripción de los niños que da cuenta de su desarrollo emocional y social. El documento establece 3 formas que agrupan un conjunto de comportamientos representativos durante la observación en los niños. La forma A hace referencia a un momento inicial, la forma B a un momento intermedio y la forma C a un momento avanzado en el desarrollo (Pineda, 2010).

Así mismo, Luz Dary Rodríguez Subdirectora General en la página del Ministerio de Educación Nacional, presenta un artículo en el que habla de la importancia la caracterización de los estudiantes, siendo un elemento esencial en el proceso de inclusión, puesto que es una herramienta muy valiosa para los Maestros, al servir como instrumento de evaluación para identificar las necesidades que presentan sus estudiantes. Por ello la pertinencia de una evaluación estandarizada como la que presenta la estrategia 'De Cero a Siempre', que se entiende como la que

Se evalúa de manera cualitativa el desarrollo infantil y se ahonda en tres tipos de relación: con los demás, consigo mismo y con el mundo, variables que permiten no encasillar la comprensión del sujeto desde un enfoque médico o netamente pedagógico, sino que evalúa cómo el desarrollo comunicativo, corporal y social mediará con el desenvolvimiento en el entorno. (Rodríguez, 2016, p.13)

Igualmente, es necesario destacar que existen dos Formas y niveles de caracterización, las cuales se describen como:

Formas de Caracterización general. Hacer referencia al diagnóstico final, el cual se obtiene por medio de la ejecución de todo el proceso de la caracterización, se encuentran formas como son la participación (intensidad y expresión al participar de manera general del grupo), la regulación (conductas de comportamiento dentro y fuera del aula, al igual que el seguimientos de acuerdos y consignas durante el desarrollo de las actividades de manera general del grupo), el discurso (expresión oral desde la segunda lengua, siendo esta en inglés de manera general del grupo), y la cooperación (capacidad y sensibilidad que tienen los niños en general del grupo por la necesidad del otro).

Formas de caracterización individual. Puntuación de los casos especiales, que requieren un acompañamiento externo, estos son descritos de manera específica, con el fin de tener más recursos para la variedad, integralidad y transversalidad de actividades a diseñar durante la elección del proyecto de aula; estas son las capacidades, las posibilidades, los conocimientos, las motivaciones, los intereses y los temores.

Niveles de las formas de participación.

El nivel A, corresponde a un momento inicial, generalmente no se vinculan a las actividades, aunque sean convocados por el agente educativo o por otros niños, se muestra indiferente y en cambio hacen otras cosas no relacionadas con lo propuesto.

El nivel B, Corresponde a un momento intermedio, es decir que su participación es irregular, durante el desarrollo de una actividad se vincula y desvincula constantemente o se vincula tiempo después de iniciada, en ocasiones requieren de insistencia o invitaciones reiteradas para participar.

El nivel C, Usualmente se vinculan voluntariamente y con agrado, en ocasiones y cuando la actividad lo requiere dan ideas para su desarrollo, pueden proponer actividades para realizar con sus compañeros.

Niveles de las formas de regulación.

El nivel A, Corresponde a un momento inicial, donde generalmente necesitan el llamado de atención del agente educativo o de sus compañeros, para llevar a cabo sus actividades, conversan o realizan otras actividades diferentes a las que está orientando el maestro, generando desorganización propia y de algunos otros niños, usualmente es necesario que el agente educativo o los compañeros le hagan caer en cuenta de sus acciones y de las consecuencias o efectos de estas. La disposición para recuperar o compensar las consecuencias de las faltas es mínima o nula.

El nivel B, Corresponde a un momento intermedio, donde se observa un avance en el grado de organización propio para disponerse y realizar las actividades y tareas; lo que hace que la agente educativa y los compañeros intercedan menos, hay un mayor interés por conocer y seguir los acuerdos que se plantean en el grupo, hay un progreso en el reconocimiento de las propias acciones y la forma como estas inciden, positiva o negativamente, en la organización del grupo para el desarrollo del trabajo, hay un crecimiento de las disposición y en las acciones concretadas para reparar o compensar las consecuencias de las faltas.

Nivel C, Corresponde a un momento avanzado, siendo este en donde en muchas ocasiones logran regularse y participar organizadamente en las actividades y tareas es decir sin requerir mucho el control social de la agente educativa y de sus compañeros, generalmente reconocen sus propias acciones y las consecuencias, positivas o negativas de estas en la organización del grupo y de la actividad. Reparar o compensan sin dificultad (convocados por el agente educativo o por iniciativa propia) las consecuencias de sus faltas, en algunas ocasiones ejercen control social a sus compañeros o incluso a la agente educativa (por ejemplo, llamando la atención sobre los acuerdos y consecuencias establecidas en el grupo).

Niveles de formas de discurso.

Nivel A, Corresponde a un momento inicial, donde generalmente sus participaciones orales se dan a través de gestos, acciones, movimientos de cabeza, palabras sueltas o frases

muy cortas, se trata de niños que tienden a ser muy callados y que usualmente participan cuando son convocados por la agente educativa a partir de preguntas, en muchas ocasiones utilizan un todo de voz bajo, se pueden observar participaciones orales que no guarden relación con el tema que se está tratando.

Nivel B, Corresponde a un momento intermedio, se observa un avance en el grado de organización discursiva, frases cortas, sencillas y claras, relacionadas con el tema de conversación; sus participaciones orales se dan generalmente en intercambios individuales con la agente educativa o en pequeños grupos. Las participaciones orales pueden darse por iniciativa propia o porque la agente educativa convoca al intercambio discursivo.

Nivel C, Corresponde a un momento avanzado, en donde usualmente participan oralmente (en pequeños grupos o con todo el grupo), por iniciativa propia en el marco de una actividad que realiza la agente educativa y el grupo de niños, sus participaciones orales son organizadas (de acuerdo con su momento en el desarrollo del lenguaje) y guardan relación con el tema que se está tratando; Se pueden observar participaciones orales en donde se retoma total o parcialmente lo dicho por otros niños para complementarlo o indicar desacuerdo.

Niveles de cooperación.

Nivel A, Corresponde a un momento inicial, en donde generalmente parecen no darse cuenta de lo que los demás necesitan y buscan hacer, y no cooperan con ellos, aunque la agente educativa se los solicite, se ocupan básicamente de atender sus necesidades y lograr sus propósitos en tareas sin considerar que podrían ofrecer ayuda a la agente educativa y otros niños que necesitan colaboración, la disposición y las acciones orientadas a trabajar coordinadamente en equipo son mínimas o inexistentes.

Nivel B, Corresponde a un momento intermedio, se observa un avance en la identificación de lo que otros (compañeros o agente educativa) necesitan no obstante esto puede o no reflejarse en acciones encaminadas a ofrecer apoyo, se pueden observar comportamientos que buscan incomodar (por ejemplo, burlas, comentarios acciones egoístas) y obtener ventajas para sí mismo en detrimento de los demás. Pueden darse

comportamientos que muestran apoyo a los demás, generalmente a partir de la solicitud de la agente educativa. Se observan algunos comportamientos encaminados a realizar trabajo en equipo, aunque no son constantes.

Nivel C, Corresponde a un momento avanzado, en muchas ocasiones identifican las necesidades y posibilidades de los otros y muestran disposición para colaborarles en la realización de las actividades sin desconocer lo que ellos pueden hacer por sí mismos, ofrecen su apoyo espontáneo y desinteresado a otros en diferentes situaciones, por ejemplo mostrándoles formas de realizar las tareas o animándoles a realizarlas, muestran una mayor conciencia y posibilidad de trabajar en equipo con otros niños para lograr un objetivo común.

Capítulo III: Metodología

El tipo de investigación con el cual se desarrolla el proyecto es investigación acción, siendo esta una metodología de investigación educativa que mejora la práctica, su objetivo esencial es la decisión y el cambio (Elliot, 2005), se presenta como un paradigma singular y crítico, vinculado a la práctica profesional, se trata de una investigación abierta, democrática y cerrada en los problemas prácticos de la educación. (Serrano & Mart, 1993).

Dentro de la Investigación acción se pueden encontrar dos paradigmas, está el cuantitativo que es al que le interesa la explicación casual derivada de hipótesis dadas y verificadas. Y el paradigma cualitativo, que es el que busca la comprensión global de los fenómenos.

Al hablar de investigación acción también se encuentra la investigación acción participativa, sobre ambas predomina la vía inductiva, la cual parte de la observación de los fenómenos por medio de una previa recolección de datos, la diferencia entre las dos es que la investigación acción se da en los campos educativos y la investigación acción participativa se da en las poblaciones marginales. (Elliot, 2005)

Se encuentran también otras vías como la subjetiva que es la que intenta reconstruir categorías específicas. La generativa es la base de descripción sistemática, refina las categorías. La constructiva es en la que se da el flujo de conductas, es decir el proceso paulatino de abstracción.

La investigación acción debe de partir de abajo hacia arriba, esta debe de integrar al docente, la praxis y la investigación, le corresponde relacionar la investigación documental y la formación investigadora y aplicar los resultados a la práctica educativa. (Serrano & Mart, 1993).

Las fases de la investigación acción son las siguientes, teniendo en cuenta a Serrano & Mart, (1993):

Fase I: Diagnosticar y descubrir un problema. En este momento se hace una observación y identificación del problema seleccionado, por problema se entiende que se manifiesta como una necesidad presente que interviene en el desarrollo de algo. (Serrano & Mart, 1993). Para llevar a cabo este diagnóstico se realiza la caracterización de los niños del nivel de Jumpers para encontrar las necesidades más apremiantes.

Es aquí donde se aplica el instrumento de caracterización, tomado del documento (Pineda, 2010) durante el primer mes de adaptación de los niños al Colegio, se hace un análisis por medio de la aplicación del formato del mismo documento, el cual arrojará las necesidades más relevantes y específicas que presenta el grupo en general, sin excluir algunos casos que requieren de un seguimiento más especial, este formato maneja una rúbrica de evaluación sobre la cual las Maestras se apoyan para poder evaluar a cada estudiante.

El documento de Caracterización de (Pineda, 2010), es una estrategia pedagógica que va dirigida a los docentes con el fin de ir más allá con cada uno de sus estudiantes.

En este documento el término caracterización hace referencia a la identificación de las particularidades de los niños sobre la base de conocer lo que hacen en determinadas situaciones y ante ciertas actividades. La caracterización es entonces vista en estrecha relación con la sensibilidad hacia la singularidad de los niños que debe acompañar la labor

del agente educativo, conocer y reconocer las individualidades de los niños que hacen parte de un grupo. (Pineda, 2010)

Por lo anterior es importante mencionar la importante de que los agentes educativos apropien este rol, con el fin de interactuar con los estudiantes de forma más significativa y además tener la posibilidad de ir construyendo una base con buenos cimientos para anticipar y planear acciones pedagógicas que promuevan un avance cognitivo, emocional y social, es así que la caracterización se propone como una estrategia pedagógica sistemática y estructurada que permite tener una base de conocimiento individual y grupal las particularidades de cada niños.

Las cuatro formas que se consideran importantes y relevantes para la observación, el análisis y la clasificación durante la caracterización son las siguientes:

La Forma de participación en las actividades: Esta hace referencia a la actitud, la disposición de los estudiantes para vincularse en las actividades realizadas.

La forma de regulación: Tiene que ver con los comportamientos relacionados con la organización de los niños para llevar a cabo las diferentes actividades y tareas. El nivel más avanzado de la organización es la autorregulación.

La forma del discurso: Hare referencia a la manera como los niños usan el lenguaje para comunicarse con sus pares. Es una práctica social que permite la interacción por medio de la comunicación, a partir del escucha y la expresión de vivencias, emociones, sentimientos y conocimientos.

La forma de cooperación: Esta hace referencia a las acciones que manifiestan los niños al sentir necesidad por ayudar y cooperar con sus pares.

Las anteriores formas se analizan y se clasifican sobre unos niveles siendo el Nivel A el inicial El Nivel B el intermedio y el Nivel C el avanzado.

Fase II: Construir el plan. En esta fase se construye el plan, hablando del proyecto, es aquí en donde se hace la elaboración de la planeación que suplirá las necesidades identificadas en la fase 1.(Serrano & Mart, 1993). Se tiene en cuenta la planeación a partir de

la estrategia aula heterogénea, donde se describe unas fases o momentos pedagógicos que se desarrollan a través de un eje conductor. A continuación, se presenta un cuadro en el que se podrá detallar la construcción del plan de aula, en cada una de las fases con los contenidos específicos para cada una.

Fase III. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona. Es en esta fase, se observa con detalle cómo funciona el plan elaborado a través de una “consigna”, para suplir las necesidades observadas en la fase uno, se identifican las debilidades y las fortalezas, con el fin de ver si hay que hacer una reestructuración de la planeación, todo con el objetivo siempre de mejorar la práctica profesional. (Serrano & Mart, 1993). Retomándolo desde el proyecto, es el momento en el que paso a paso y durante el desarrollo del mismo se detalla por medio de los registros de los niños la influencia integral y si ha dado respuesta a las necesidades manifestadas durante la caracterización.

Fase IV. Reflexión e integración de los resultados. Siendo este la última fase de la investigación acción, es aquí donde se observa y describen los resultados obtenidos por medio de la aplicación de instrumentos y estrategias pedagógicas de la planeación elaborada para suplir dichas necesidades encontradas en el proceso de caracterización (Serrano & Mart, 1993). Es este período en el que se realiza la socialización del proyecto, teniendo todos los resultados dados durante el desarrollo del mismo y la confrontación dada en cada etapa de su elaboración, son los niños los principales protagonistas en esta fase.

Técnicas

Las técnicas son los instrumentos que se manejarán para el desarrollo de la investigación, las que se usarán son las siguientes:

Observación. La observación es la técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el

objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad (Fernández-Ballesteros, 1992 p1.) Se caracteriza por ser ilustrada, selectiva, interpretativa e intencionada.

Tipos de observación. Existe unos tipos de observación los cuales se pueden entender como: 1) **Observación estructurada.** Se la realiza a través del establecimiento de un sistema que guíe la observación, paso a paso, y relacionándola con el conjunto de la investigación que se lleva a cabo. (Fernández-Ballesteros, 1992); y 2) **Observación abierta.** Carece de un sistema organizado y se la realiza libremente; es utilizada cuando se quiere captar el movimiento espontáneo de un determinado grupo humano.(Fernández-Ballesteros, 1992); 3) **Observación semiestructurada.** Este tipo de observación parte de una pauta estructurada, pero la aplica de modo flexible de acuerdo a la forma que adopta el proceso de observación. (Fernández-Ballesteros, 1992); y 4) **Observación participante.** El sujeto que observa es aceptado como miembro del grupo humano que se observa, aunque sea provisionalmente. La observación participante tiene el mérito no solo de intentar explicarse los fenómenos sociales sino de tratar de comprenderlos desde dentro, lo que implica sacar a la luz los procesos racionales que estén ocultos detrás de conductas que aparentemente pueden carecer de significado para un observador externo. (Fernández-Ballesteros, 1992 p2.)

Registro de Observaciones. Es un registro de elementos que ponen de manifiesto los aspectos del aprendizaje y del crecimiento personal y profesional de cada estudiante a lo largo de un período de tiempo. Incluye la narración de los momentos vividos en relación con el objeto del conocimiento (curso) y las reflexiones que de ella se derivan. Puede incluir notas, dibujos, bocetos o esquemas y avances de trabajos, correcciones, versiones preliminares de proyectos relativos al curso, entre otros. Sirve de base al educador o educadora para probar nuevas estrategias de enseñanza y evaluación, adaptarse a ellas y dominarlas antes de probar nuevas. (Alzate Yepes, 2009)

Formato de caracterización. Según el documento de caracterización (Pineda, 2010) este menciona que la palabra caracterizar no es un término muy familiar en el ámbito educativo, su fin es detallar, conocer y reconocer a cada niño como un ser propio y único, esta es una técnica que sirve para todos los agentes educativos en su formación diaria para con sus estudiantes, ya que tienen como base un previo análisis para impartir su proyecto pedagógico, el cual apuntará a fortalecer las necesidades observadas, los insumos que se

usaron mediante el desarrollo de la caracterización fueron tres, la observación, el registro y el análisis, los aspectos a observar fueron las formas participación en las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso y la forma de cooperación con otros; estos aspectos a observar permiten construir una descripción de los niños que da cuenta de su desarrollo emocional y social, el documento establece 3 niveles que agrupan un conjunto de comportamientos representativos durante la observación en los niños. El nivel A hace referencia a un momento inicial, el nivel B a un momento intermedio y el nivel C a un momento avanzado en el desarrollo, en relación al análisis recogido durante el mes de caracterización los niños de Jumpers en el aspecto de participación se encuentran en nivel B, en la forma del discurso se encuentran en el nivel A, en la forma de la regulación se encuentran en el nivel B y por último en la forma de la cooperación se encuentran en el nivel A.

Consigna. Al hablar de consignas, se responde a la importancia y necesidad de que los docentes expliciten y compartan con los alumnos el qué, el para qué y el cómo de las actividades a desarrollar y los pasos a cumplir en distintos segmentos de aprendizaje, ya sea una clase y/o un proyecto. Tradicionalmente las tareas que los alumnos tenían que realizar se enunciaban oralmente o por escrito con frases generales del tipo: “Investiguen sobre la Segunda Guerra Mundial”, “Comparen estos experimentos entre sí” o “Sinteticen lo aprendido en esta unidad”. Los problemas que presentan las consignas formuladas de este modo se vinculan con el alto nivel de generalidad, la falta de contextualización, la excesiva dependencia de los alumnos respecto del docente en términos de qué hacer, cómo resolver, qué recursos utilizar, qué etapas seguir o por dónde empezar.

El qué y el cómo enseñar constituye un par indisoluble en las concepciones actuales de la Didáctica. Una vez explicadas las razones y definidos los objetivos, entonces diseñamos las actividades especificando las consignas que se les entregarán a los alumnos. Por “Consigna” entendemos que es la explicación de las tareas que los alumnos tienen que abordar, cuanto más información les brinden acerca de la tarea a ejecutar, menos tendrán que consultar a los docentes para comprender cabalmente la sustancia de lo que se les propone realizar. (Anijovich et al., 2007).

Estrategias pedagógicas

Rincones Siendo el juego una de las estrategias más importantes para fortalecer el proceso de desarrollo en los niños, durante la semana hay dos días en los que trabajamos por medio de rincones de juegos, pueden ser dirigidos o espontáneos y son ellos quienes deciden en que rincón desean estar, a diferencia de los centros, pueden cambiar de rincón durante el momento que se esté realizando la actividad, siempre y cuando se cumplan los acuerdos de organización.(Anijovich, 2014).

Centros de aprendizaje. En este momento se trabaja sobre 3 centros que son los que normalmente en cantidad se tienen, cada una con una actividad que fortalezca las diferentes competencias en ellos, por ejemplo en una se puede diseñar una actividad en la que trabajen el aprestamiento motriz fino, otra en la que se vea el trabajo cooperativo y otra que fortalezca el discurso, son ellos quienes eligen el centro en el que desean estar, de esta manera rotan durante los tres días de la semana; al hablar del discurso es importante mencionar que en este nivel de Jumpers los niños inician con un bilingüismo temprano mucho más fuerte, es decir que sus clases diarias son en inglés y por consiguiente el proyecto a desarrollar será en inglés también. (Anijovich, 2014).

Actividades alternas Es una estrategia para dar complemento a los centros y a los rincones de juego, normalmente se hace sola debido a que requieren más tiempo de elaboración.(Anijovich, 2014)

Capítulo IV: Resultados

Resultados Primera Fase: Diagnóstico y descubrimiento del problema

Proceso de caracterización. En este documento el término de caracterización hace referencia al concepto de Pineda(2010), que afirma que es:

la identificación de las particularidades de los niños sobre la base de conocer lo que hacen en determinadas situaciones y ante ciertas actividades, la caracterización es entonces vista en estrecha relación con la sensibilidad hacia la singularidad de los niños, acompaña la labor de la agente educativa, conoce y reconoce las individualidades de los niños que hacen parte de un grupo. Es decir, sus capacidades, necesidades personales y sociales, posibilidades, conocimientos, motivaciones, intereses y temores. Identificar y analizar las formas de actuar e interactuar de los niños no es tarea sencilla, por tanto, este instrumento debe ser pensado como una herramienta que junto con el conocimiento y experiencia del agente educativo configura un saber vinculo acerca de los niños del grupo (p8.)

Los siguientes aspectos se pueden identificar de manera vertical en la tabla No. 1 que se encuentra a continuación, sugerida por Pineda (2010), donde se considera relevante para la observación, el análisis y la clasificación de los comportamientos de los niños. Por tanto, la caracterización se realiza teniendo en cuenta: *la participación de las actividades*, la cual se refiere a la disposición que tienen los niños durante su desarrollo, *las formas de regulación*, que se relaciona con los comportamientos correspondientes con la organización de los niños para llevar a cabo las diferentes actividades y tareas, *la cooperación con otros*, esta se relaciona a las acciones de los niños que muestran interés por ofrecer su apoyo a otros para llevar a cabo una actividad y por *último el discurso*, teniendo en cuenta la manera como los niños usan el lenguaje para comunicarse con sus compañeros, en el caso del nivel de Jumpers se habla de un discurso desde su segunda lengua, es decir en inglés. Es importante recordar que existe una diferenciación entre los términos de lengua extranjera y segunda lengua, para una mejor comprensión se debe considerar inicialmente, que se puede llamar “primera

lengua” a aquella que aprende el niño de sus cuidadores, generalmente de sus padres, familiares y entorno, en un sentido amplio, segunda lengua, por tanto, será aquella lengua que el niño aprende, bien sea formal o informal, ya que se añadiría a la primera. Esta segunda lengua tiene carácter de lengua extranjera cuando no se encuentra presente con el contexto sociolingüístico del aprendiente. Es, decir, una lengua extranjera siempre es una segunda lengua, pero una segunda lengua, puede no ser una lengua extranjera. Esa aceptación de los términos es la recogida por García Cobo & Ana (2013).

Segunda lengua / lengua extranjera: se diferencia entre estos términos para resaltar que en el primer caso se trata de una lengua hablada en la comunidad en la que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que en el segundo caso la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante de España. (García Cobo & Ana, 2013 p.12)

En relación a la tabla los aspectos que se encuentran de manera horizontal son las capacidades, las necesidades, posibilidades, conocimientos, motivaciones, interés y temores adquiere cada niño y en las columnas se detallan las formas de la caracterización que como anteriormente se ha explicado estas hacen parte de los criterios de los niños, referente a su participación, discurso, regulación y cooperación, teniendo en cuenta que en el cuadro se observan de manera general, teniendo casos especiales que se pueden nombrar.

Explicación de la codificación de los niños: Por motivo de respeto a la privacidad se ha realizado una codificación a cada uno de los niños, tomando iniciales de nombre y los tres últimos dígitos de sus documentos de identidad, quedando de la siguiente forma:

Tabla No. 1*Codificación de los niños del nivel de Jumpers del colegio Philadelphia Internacional*

ESTUDIANTES
MA702
EB316
IC751
IB498
SC913
JP440
ZG918
SG460
CL435
SL390
MM622
SM158
JD965
MA670
MP447
SR380
JS951
JD387
FV765
SA353

Fuente: Propia

Tabla 2.*Formato de los resultados de la caracterización - Caracterización Jumper D / Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez*

Individual / Formas	Participación	Discurso	Regulación	Cooperación
Capacidades	-Los estudiantes del grado Jumpers D, Siempre se vinculan voluntariamente y	-Generalmente las participaciones orales en la segunda lengua	-Se observa que los estudiantes del grado Jumpers D han tenido un avance	Generalmente parecen no darse cuenta de lo que
Necesidades				
Posibilidad				

Conocimientos	con agrado a la actividad.	de los estudiantes de grado Jumpers D, se dan a través de gestos, acciones, movimientos de cabeza o frases muy cortas.	en el grado de organización propia para disponerse y realizar las actividades, lo que hace que la docente o los compañeros intercedan menos.	los demás necesitan y buscan hacer, y no cooperan con ellos, aunque la agente educativa se los solicite, se ocupan básicamente de atender sus necesidades y lograr sus propósitos en tareas sin considerar que podrían ofrecer ayuda a la agente educativa y otros niños que necesitan colaboración, la disposición y las acciones orientadas a trabajar coordinadamente en equipo son mínimas o inexistentes.
Motivaciones	-Son niños dispuestos a la interacción con sus compañeros de la mesa y vincularse en la preparación de las actividades propuestas.			
Intereses	-Están atentos a las instrucciones y participan desde el comienzo hasta el final. Sus gestos y palabras muestran que disfrutan lo que hacen.	-Sus participaciones orales se dan por iniciativa propia o porque la docente convoca a intercambio discursivo.	-Hay un mayor interés por conocer y seguir los acuerdos que se plantean en el grupo. Reflexionan y proponen reglas o acuerdos necesarios para realizar una actividad y las siguen. Hay un progreso en el reconocimiento de las propias acciones y la forma como estas inciden en la organización del grupo para el desarrollo de una actividad.	
Temores	-La mayoría de veces dan ideas para la organización y el desarrollo de las actividades. -Proponen actividades para realizar con sus compañeros o maestros. -La participación de SR380 IC751 SC913 MP447 SA353 es irregular, durante el desarrollo de una actividad se vinculan y desvinculan constantemente, o se vinculan un tiempo después iniciada; Algunas veces parecen no estar enterados de cómo funciona la actividad y que participación se espera.	SR380 MA702 Son niños callados y usualmente participan cuando son motivados por la docente a partir de preguntas, su tono de voz es bajo. EB316 IB498 ZG918 CL435 SL390 Participan en los diferentes momentos por iniciativa propia, en el marco de las actividades que realiza la docente, sus participaciones son organizadas y guardan relación con el tema que se está tratando.	-Por su parte MP447 CL435 SA353 JS951 Generalmente necesitan el llamado de atención de la docente para llevar a cabo algunas actividades. Conversan o realizan otras actividades diferentes a las que está	
				JS951 SC913 EB316

			<p>orientando la docente, generando desorganización propia y/o de algunos niños.</p> <p>-Usualmente es necesario que la docente le haga caer en la cuenta de sus acciones y de las consecuencias o efectos de estas.</p> <p>- En algunas ocasiones logran regular su comportamiento.</p> <p>JS951 SC913 ZG918</p> <p>Usualmente logran autorregularse y participar organizadamente de las actividades, de tal manera que en contadas ocasiones requieren del control social del adulto. Generalmente reconocen sus propias acciones y las consecuencias.</p>	<p>generalmente no parecen darse cuenta de las necesidades y posibilidades del otro y no coopera, aunque la docente se lo solicite.</p>
--	--	--	---	---

Fuente: propia del formato de evaluación de la caracterización.

Análisis de tabla

Por medio del formato tomado del documento de (Pineda, 2010), se hizo el diagnóstico previo a la elaboración del plan de Aula Heterogénea, el cual fue ejecutado durante el primer mes de adaptación al colegio.

Con base en los contenidos de la tabla se analizó y evaluó cada niño, seguido de un consenso general al que se llegó por medio de la tabulación de cada uno de los criterios anteriormente mencionados. Es importante destacar que existen algunos casos especiales que se manejaron de manera individual ya que requirieron un seguimiento especial, los cuales aparecen codificados en la tabla 1.

En este estudio la caracterización identificó las particularidades de los niños con base en conocer lo que hacen en determinadas situaciones y en ciertas actividades. Se trató de una estrategia sistemática y estructurada que permitió el conocimiento individual y grupal de los niños.

En cuanto a la estructura de la tabla se puede observar que en orientación horizontal se encuentran las formas de participación, regulación, discurso y cooperación

Los cuatro aspectos considerados importantes para el momento de la observación, análisis y clasificación de los comportamientos de los niños, mostraron los siguientes resultados:

La participación en las actividades. En este punto se evidencia la manera como los niños de Jumpers se dispusieron y vincularon a las diferentes propuestas. De igual manera, facilitó identificar sus intereses y motivaciones en relación a las actividades desarrolladas.

Durante el lapso de caracterización se observó que los niños de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional se encuentran en el nivel B, el cual corresponde a un momento intermedio; es decir, que su participación es irregular durante el desarrollo de actividades debido a que se vinculan y desvinculan constantemente o lo hacen tiempo después de iniciada la tarea y en ocasiones requieren invitaciones reiteradas para participar.

Las formas de regulación. Estas muestran el grado de organización y apropiación de las normas y acuerdos necesarios para la convivencia.

Durante el mes de caracterización se observó que los niños de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional se encuentran en el nivel B, el cual corresponde a un momento intermedio en el que pudieron observarse avances en el grado de organización propio para disponerse y realizar actividades y tareas, lo que permitió que la agente educativa y los compañeros intercedieran menos. También se encontró mayor interés por conocer y seguir los acuerdos que se plantearon al grupo y progreso en el reconocimiento de las propias acciones y la forma como éstas inciden, positiva o negativamente, en la organización y desarrollo del trabajo, el cual reflejó crecimiento en la disposición y en las acciones concertadas para reparar o compensar las consecuencias de las faltas.

Las formas del discurso. Comunicarse con los demás, escuchar lo que otros expresan y, en general, participar en un intercambio discursivo, indican la manera en que los niños desarrollan sus competencias en relación con el lenguaje, vía privilegiada para interactuar con los demás.

Durante el mes de caracterización se observó que los niños de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional se encuentran en nivel A, el cual corresponde a un momento inicial, donde generalmente sus participaciones orales se dan a través de gestos, acciones, movimientos de cabeza, palabras sueltas o frases muy cortas. Se trata de niños que tienden a ser muy callados, que en muchas ocasiones utilizan un todo de voz bajo y que usualmente participan sólo cuando son convocados por la agente educativa a partir de preguntas. En muchas ocasiones sus respuestas no guardan relación con el tema que se está tratando.

La cooperación. Es entendida como una forma de reconocimiento del otro; hace posible identificar el grado y naturaleza de las interacciones que se orientan a apoyar a los demás y a participar en tareas y actividades conjuntas.

En lapso de caracterización se observó que los niños de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional se encuentran en nivel A, el cual corresponde a un momento inicial, en donde generalmente parecen no darse cuenta de lo que los demás necesitan y buscan hacer, y no cooperan con ellos, aunque la agente educativa lo solicite. Los pequeños se ocupan básicamente de atender sus necesidades y lograr sus propósitos en tareas, sin considerar que podrían ofrecer ayuda a la educadora y a otros niños que necesitan

colaboración. Las acciones orientadas a trabajar coordinadamente en equipo fueron mínimas o inexistentes.

De manera vertical en el cuadro se detallan en general los temores, intereses, motivaciones, necesidades, conocimientos, posibilidades y capacidades de los niños observados, con algunas excepciones de los que requirieron acompañamiento especial, lo cual pueden verse en cada una de las formas en que están ubicadas de manera horizontal.

Cada una de estas competencias tiene unos criterios propios, los cuales plantean como objetivo desarrollar en el niño habilidades y aptitudes. En este proceso se llevaron a cabo las tres siguientes fases:

Resultados de la segunda Fase: Construcción del plan de aula heterogénea

El plan de aula inicia el 17 de octubre de 2017 y culmina el 20 de Abril de 2018, donde se realizan actividades que incorporan la lectura del texto elegido (De Saint, 1943) El principito.

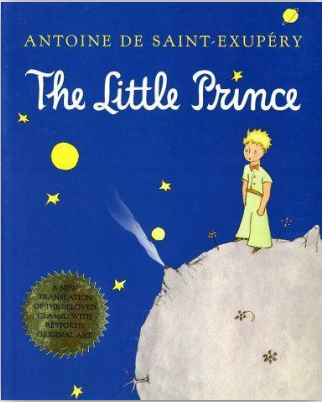
La elección del principito se decide por el diagnóstico que se dio en el resultado de la etapa anterior la caracterización, después de una reunión que se tuvo con las 5 Maestras de los niveles de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional, interpretando las observaciones que cada una había realizado y basándonos en el formato de caracterización elaborado, se decidió adaptar el texto del Principito como el proyecto de aula. El proyecto “El Principito” nació a partir del interés de los niños y niñas de Jumpers por explorar el mundo que los rodea, se pretende que los estudiantes de Jumpers descubran la importancia de la amistad, el poder de valores como la gratitud, la aceptación de los demás, que sientan curiosidad por experimentar e investigar acerca de los distintos elementos propios del planeta y que guardan estrecha relación con el libro como: volcanes, animales, los desiertos, los planetas.

El libro y el texto película serán el hilo conductor del proyecto y el centro de interés para fortalecer diferentes áreas del desarrollo en los niños y niñas. Este proyecto en general está

basado en actividades que permiten a los estudiantes afianzar su aprendizaje en la segunda lengua. El proyecto también se justifica ya que permite el desarrollo integrado de la competencia ciudadana, científica y comunicativa planteadas para el grado de Jumpers, de las cuales anteriormente se ha hablado.

Tabla No. 3

Ficha

Ficha bibliográfica	
Nombre del libro o capítulo	<p>El Principito</p> <div style="text-align: center;">  </div>
Año y edición	1953
Autor (Nombres y apellidos completos)	<p>(Lyon, 1900 - en el mar Tirreno, 1944) Novelista y aviador francés; sus experiencias como piloto fueron a menudo su fuente de inspiración. Tercero de los cinco hijos de una familia de la aristocracia (su padre tenía el título de vizconde), Antoine de Saint-Exupéry vivió una infancia feliz en las propiedades familiares, aunque perdió a su progenitor a la edad de cuatro años. Estuvo muy ligado a su madre, cuya sensibilidad y cultura lo marcaron profundamente, y con la que mantuvo una voluminosa correspondencia durante toda su vida. El año 1926 marcó un giro decisivo en su vida: publicó su narración breve El aviador en la prestigiosa revista literaria Le Navire d'Argent, dirigida por Jean Prévost, y consiguió un contrato como piloto de línea para una sociedad de aviación. A partir de entonces, a cada escala del piloto correspondió una etapa de su producción literaria, alimentada con la experiencia. Mientras se desempeñaba como jefe de estación aérea en el Sahara español, escribió su primera novela, Correo del Sur (1928).</p>
2. Palabras clave.	<p>Volcanes, rosas, zorro, planetas, estrellas, arena, agua, serpiente, hombres, ambición, honestidad, desiertos, avión, niña, madre, galaxia, pájaros, globos, caja, cordero,</p>

<p>6. Resumen del texto</p>	<p>Esta historia comienza cuando un aviador cae en el desierto de África “Sahara”, y se encuentra con un joven llamado principito quien lo vio tirado en el suelo, le dijo que por favor le dibujara un cordero este accedió con el tiempo este misterioso joven le relato que venía de un planeta muy pequeño, y que había recorrido muchos planetas en los cuales se encontraban personas muy extrañas, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Planeta se encontraba un hombre que según su criterio gobernaba sobre todo las estrellas, asteroides, inclusive planetas. •Planeta se encontraba un hombre lleno de vanidad el cual pensaba que todos los que se encontraban a su alrededor lo admiraban y adoraban. •Planeta se encontraba un bebedor que verdaderamente daba lastima verlo en ese estado. Daba pena verlo. •Planeta se encontraba un hombre de negocios que según él podía comprar todas las cosas de esta galaxia además no prestaba atención a nadie. •Planeta se encontraba un hombre llamado farolero quien tenía la obligación de encender y apagar el faro que se encontraba en su planeta, en éste los días pasaban demasiado rápido “un día era un minuto”. •Planeta se encontraba un hombre llamado geógrafo éste no se movía de su asiento y solo se preocupaba de que llegara un explorador para anotar sus observaciones como ríos, lagos y montañas etc. •Planeta era la tierra era grande muy espacioso y tenía unos cuantos reyes, vanidosos, bebedores, hombres de negocios y por ultimo geógrafos. Además el principito domesticaba a una flor y a un zorro el cual les tomo mucho afecto por lo tanto los extrañaba, especialmente a la flor. Cuando se cumplió la hora de la marcha este joven se desplomo en el suelo gracias a un rayo que le cayó “la serpiente” y su espíritu se fue por la galaxia hacia su pequeño planeta
<p>7. Principales aportes del texto o documento a la propuesta de investigación</p>	<p>Los maestros y maestras debemos preocuparnos por cómo se sienten nuestros niños y niñas, y no sólo en el periodo de adaptación, que es un periodo duro para muchos. De cómo se resuelva ese periodo depende la actitud que el niño/a va a tener hacia la escuela, pero después de este periodo, la vida en la escuela continúa y debemos cuidar la afectividad, intentando ver si existen carencias emocionales y sociales. Cada vez es más temprana la edad a la que los niños y niñas van a la escuela, por lo tanto, esta institución debe estar atenta para ayudar a las familias en la educación de sus hijos e hijas.</p> <p>Esta propuesta de investigación es pertinente de trabajar debido a varias razones, entre ellas se encuentra que se busca mediante la aplicación de la teoría y los conceptos básicos, como aulas heterogéneas, caracterización, estrategias pedagógicas y de organización, entre otras aportar, en los procesos de formación que contribuyen en el desarrollo integral de niños y niñas de este país. Lo cual permite no solamente al colegio Philadelphia sino a otras entidades educativas contrastar estas teorías.</p>
<p>11. Bibliografía</p>	<p>Martinez, María Jose. (1984). Problemas escolares, dislexia, discalculia, dislalia. Segunda Edición. Editorial Cincel.</p>

Fuente: Traducción del libro (De Saint, 1943)

Este texto de literatura infantil ayudará a trabajar las tres (3) competencias que se abordan en la propuesta pedagógica de aula heterogénea del Colegio de la siguiente forma:

En la competencia científica. Fortalece la exploración del medio que los rodea, permitiendo desarrollar habilidades como el conocer nuevas texturas, animales, climas, colores, naturaleza, etc. Esta competencia se trabaja paulatinamente con el recorrido que se va teniendo a través de la lectura del principito, siendo este el eje conductor durante el desarrollo del proyecto.

En la competencia Ciudadana, haciendo parte de las competencias emocionales, se desarrollarán a través de la sensibilización hacia el cuidado propio y a los demás. Se inicia como un detonador, donde poco a poco los niños se verán involucrados en el desarrollo del mismo y se realizarán diferentes actividades cooperativas que fortalezcan esta competencia, será esta el eje conductor durante todo el desarrollo del proyecto y fortalecerá en ellos su inteligencia emocional, la cual hace referencia a la capacidad que van adquiriendo los estudiantes para identificar los sentimientos de sus pares.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios, auto- conciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

En la Competencia de inglés, al trabajar actividades que involucren la segunda lengua, donde se inicia con la estimulación y aprendizaje de nuevo vocabulario, y culmina con la pronunciación para que el niño identifique y se familiarice con el inglés.

Cada una de estas competencias tienen unos criterios, los cuales plantean como objetivo desarrollar en el niño habilidades, aptitudes. Para el este proceso se llevarán a cabo las tres siguientes fases

Fases del plan de aula

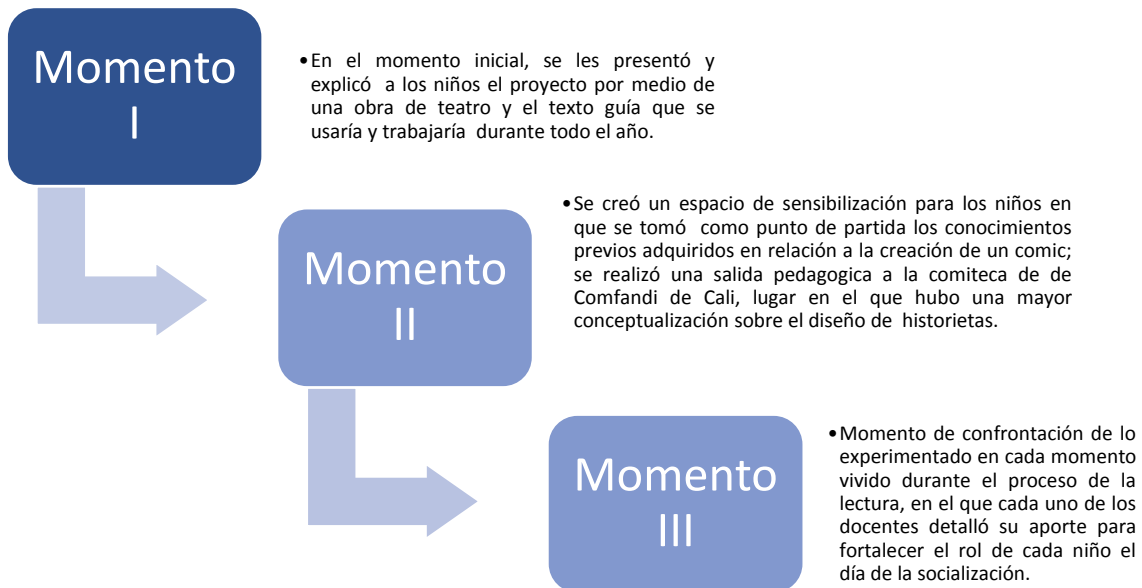


Figura IV: Desarrollo cronológico de las fases (momentos pedagógicos) del plan de aula

Fuente: propia

Tabla 4.

Formato desarrollo de las fases del proyecto de aula- Jumper D / Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez

Fecha (Tiempo de cada fase)	Octubre –Noviembre	
Red textual	<ul style="list-style-type: none"> • Libro “El Principito” • Texto Película: “El Principito” • Very Hungry Caterpillar • Mr Fun Elephant song • Historietas • Canción del sistema solar • Libro “Chigüiro” 	
Salidas Pedagógicas (optativas y obligatorias)	<p>Visita a la Biblioteca Departamental, museo interactivo sala abracadabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Telescopio • Domo • Descubriendo constelaciones • Cosmovisiones • Mi edad en otros planetas • Balanza planetaria • Saltando en otros planetas <p>Este espacio ha sido especialmente diseñado para facilitar el acercamiento de los niños al saber científico de forma atractiva, incorporándola a la vida cotidiana. Los temas que se manejan en este espacio están estrechamente relacionados con el proyecto.</p>	
FASE	Desempeño (Contenidos Específicos)	Secuencia Didáctica
DETONADOR	<p>Competencia Ciudadana I: Genera relaciones fuertes y de buena convivencia a partir del seguimiento de los acuerdos establecidos en clase que le permite tener relaciones con otros respetando la posición de cada miembro de la comunidad escolar</p>	<p>La detonación del proyecto inicia preguntándoles a los niños y niñas de Jumpers por los lugares que conocían o que querían conocer.</p>

	<p>1.1 Identifica y cumple las reglas y acuerdos establecidos en el colegio</p> <p>1.2 Reconoce y respeta la posición de cada uno de los miembros de su comunidad escolar</p> <p>1.3 Resuelve situaciones simples y respeta los acuerdos, reglas y protocolo de convivencia a través del trabajo en equipo dentro y fuera del salón de clase</p> <p>1.4 Expresa y comunica las ideas relacionadas con el trabajo en equipo respetando la opinión y la posición de sus compañeros</p> <p>Valores: Amor, Obediencia, Respeto, Amistad</p> <p>Competencia Científica I: Interactúa con su entorno a través de la observación y exploración para formular hipótesis que le permita entender el mundo que le rodea</p> <p>2.1. Expresa en forma oral y gráfica lo que observa desde su entorno.</p> <p>2.2 Realiza actividades simples de comparación y clasificación</p> <p>2.3. Experimenta su entorno a través de sus sentidos</p> <p>2.4. Dibuja su esquema corporal y la ubicación de las partes de su cuerpo</p> <p>Vocabulario relacionado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El espacio: Planetas, Estrellas, Constelaciones, Sistema solar y Asteroides • Animales: Animales salvajes, Animales del desierto Animales domésticos • Ecosistemas terrestres: Bosque, Selva, Desierto y Plantas • Colores: secundarios 	<p>Teniendo en cuenta la curiosidad que tienen los niños por el mundo que los rodea y lo que se encuentra fuera del planeta tierra, se iniciará un recorrido por los diferentes planetas que conforman el sistema solar, así como los objetos que en el podrían encontrar como las estrellas, constelaciones y asteroides.</p> <p>Para crear una expectativa sobre el la película “The Little Prince” se presentan los dos primeros apartados del libro a través de una obra de teatro.</p> <p>Un cartero llega con un paquete especial para los niños y niñas de Jumpers. En el paquete se encontrarán la película y el libro “The Little Prince”.</p> <p>Se iniciara a ver la película y realizar actividades que tengan relación con lo que el niño observa.</p> <p>Se proponen actividades en las que los niños conozcan sobre el desierto, los árboles, siembra de plantas y flores, actividades que le permitan explorar con texturas, diferenciar las partes del día en especial el atardecer y se realizara un recorrido por los dos primeros planetas que visito el</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Formas: Círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, óvalo, estrella, rombo. • Clima: Nublado, lluvioso, soleado. • Tamaño: Grande- Pequeño • Partes del día: Mañana, tarde, media tarde y noche. • Cinco Sentidos <p>Competencia Comunicativa I: Responde a expresiones básicas en inglés a través de gestos y movimientos acerca de nombres de objetos, lugares y verbos de su comunidad escolar con el fin de explorar su segunda lengua por medio de actividades lúdicas</p> <p>3.1. Identifica el nombre de objetos y lugares del colegio</p> <p>3.2. Responde a comandos e instrucciones dadas en clase</p> <p>3.3. Participa y expresa las diferentes actividades que involucran el plan del día.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con el texto película y el libro “The Little Prince” • Writing: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se basa principalmente en imágenes para transmitir un mensaje ○ Escribe su primer nombre. ○ Hace marcas en papel que no son solo dibujos (Garabatos). • Reading: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inicia a elegir material de lectura (Ejemplo: Libros, revistas y gráficos) Tiene sus favoritos. ○ Reconoce su nombre impreso ○ Da vuelta a las páginas de un libro de forma correcta. • Speaking and listening 	Principito (el planeta del rey y el planeta del vanidoso)
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relacionado con: ○ Seguimiento de instrucciones ○ Uso de comandos. ○ Vocabulario en tiempo presente simple y pasado simple. ○ Escucha atentamente cuando se le habla en inglés. ○ Expresa sus necesidades en ingles con a través de palabras aisladas y gestos. ○ Participa de forma no verbal en clase. ○ Nombra objetos simples con guía. ○ Repite palabras y frases en ingles con ayuda. 	
Fecha (Tiempo de cada fase)	Diciembre – Enero	
Red textual	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro “El Principito” ● Texto Película: “El Principito” ● Mr. Wuffles ● Frootie ● Canción: “The bananas song” ● The ladybug book 	
Salidas Pedagógicas (optativas y obligatorias)	<p>Salida Pedagógica Museo Caliwood: Conociendo el mundo de las historietas. Proyección de transparencias y exhibición de 7 cortometrajes del cine silente y parlante</p> <p>Muestra de los formatos de cine, encendido del Dukane (proyector de tiras cinematográficas o fotográficas).</p>	
FASE	Desempeño (Contenidos Específicos)	Secuencia Didáctica
FASE I	<p>¿Qué es una historieta?</p> <p>Como hacer una historieta y sus partes</p> <p>Competencia Ciudadana II:</p>	<p>Ejecución del proyecto: En la primera fase se iniciará preguntándoles a los niños que saben a cerca de las historietas y cuales conocen.</p>

	<p>Distingue los roles y las ocupaciones realizadas por los miembros de su comunidad (Colegio y familia), incluyendo sus características físicas y cualidades personales que le hacen diferente, para fortalecer su identidad personal, autoestima y sentido cooperativo</p> <p>4.1. Identifica los miembros de las comunidades a las que pertenece (colegio y familia) y los roles que estos desempeñan</p> <p>4.2. Identifica sus características físicas para reconocerse como un ser único y diferente dentro de su comunidad, aceptando las diferencias y similitudes</p> <p>4.3. Escucha a su maestra y sus compañeros respetando los turnos para hablar</p> <p>4.4. Participa en las actividades, aportando y recibiendo ideas para la construcción de un trabajo cooperativo</p> <p>Valores: Humildad, Tolerancia, Paciencia, Respeto, Constancia, Obediencia</p> <p>Competencia Científica II: Se hace preguntas frente a lo que observa con el fin de comprender su entorno.</p> <p>6.1. Se Expresa oralmente utilizando palabras aisladas de lo que observa en el ambiente</p> <p>6.2. Agrupa los objetos de su entorno teniendo en cuenta tres criterios (Color, forma y tamaño)</p> <p>6.3 Resuelve problemas de orden pràxico a través de la manipulación de los objetos siguiendo una instrucción</p> <p>Vocabulario relacionado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números • Animales: Insectos, aves • Cinco Sentidos • Naturaleza: Volcanes 	<p>Se les explicará cuales son las partes de la historieta y como se hacen. Para crear un interés en los niños sobre la creación de las historietas se realizará la primera salida pedagógica en la que podrán vivenciar como se hicieron las primeras historietas.</p> <p>Se inician los bocetos de las historietas basadas en la película “The Little Prince”</p> <p>Se continuará con la proyección de la película “The Little Prince”</p> <p>El principito continúa visitando diferentes planetas, en esta fase visitara: el planeta del bebedor y el planeta del hombre de negocios. Los niños exploraran a través de los sentidos, se realizarán actividades de conteo y conocerán sobre la moneda colombiana.</p>
--	---	--

	<p style="text-align: center;">Flores</p> <p>Competencia Comunicativa II: Usa el vocabulario enseñado para darse a entender por medio de palabras sueltas, expresando sus ideas y o sentimientos de acuerdo a un contexto.</p> <p>6.1. Reconoce y pretende leer signos, logos y palabras (Impresiones que lo rodean)</p> <p>6.2. Escucha y responde preguntas relacionadas con los libros de cuentos</p> <p>6.3. Él/ ella hace uso del vocabulario aprendido en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con: <ul style="list-style-type: none"> ○ texto película y el libro “The Little Prince” ○ Moneda de Colombia ○ Lugares • Writing: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se basa principalmente en imágenes para transmitir un mensaje ○ Escribe su primer nombre. ○ Hace marcas en papel que no son solo dibujos (Garabatos). • Reading: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inicia a elegir material de lectura (Ejemplo: Libros, revistas y graficos) Tiene sus favoritos. ○ Reconoce su nombre impreso ○ Da vuelta a las páginas de un libro de forma correcta. • Speaking and listening <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relacionado con: 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento de instrucciones ○ Uso de comandos. ○ Vocabulario en tiempo presente simple y pasado simple. ○ Escucha atentamente cuando se le habla en inglés. ○ Expresa sus necesidades en ingles con a través de palabras aisladas y gestos. ○ Participa de forma no verbal en clase. ○ Nombra objetos simples con guía. ○ Repite palabras y frases en ingles con ayuda. 	
Fecha (Tiempo de cada fase)	Abril – Mayo-Junio	
Red textual	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro “El Principito” ● Texto Película: “El Principito” ● Mr. Wuffles ● Froodle ● Canción: “The bananas song” The ladybug book 	
Salidas Pedagógicas (optativas y obligatorias)	<p>Salida pedagógica a la comiteca de la biblioteca infantil confundí de la Ciudad de Cali.</p> <p>Se realizó con el fin de que los niños conocieran, he identificaran las partes de una historieta, y su elaboración.</p>	
FASE	Desempeño (Contenidos Específicos)	Secuencia Didáctica
FASE 2	<p>Competencia Ciudadana II: Distingue los roles y las ocupaciones realizadas por los miembros de su comunidad (Colegio y familia), incluyendo sus características físicas y cualidades personales que le hacen diferente, para fortalecer su identidad personal, autoestima y sentido cooperativo</p>	<p>Se realiza la segunda salida pedagógica, en la cual los niños tendrán un acercamiento a las historitas, como se elaboran e iniciaran a crear su propia historieta basada en la película del principito.</p>

	<p>4.1. Identifica los miembros de las comunidades a las que pertenece (colegio y familia) y los roles que estos desempeñan</p> <p>4.2. Identifica sus características físicas para reconocerse como un ser único y diferente dentro de su comunidad, aceptando las diferencias y similitudes</p> <p>4.3. Escucha a su maestra y sus compañeros respetando los turnos para hablar</p> <p>4.4. Participa en las actividades, aportando y recibiendo ideas para la construcción de un trabajo cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Valores: Responsabilidad, Lealtad, Obediencia <p>Competencia Científica II: Se hace preguntas frente a lo que observa con el fin de comprender su entorno.</p> <p>6.1. Se Expresa oralmente utilizando palabras aisladas de lo que observa en el ambiente</p> <p>6.2. Agrupa los objetos de su entorno teniendo en cuenta tres criterios (Color, forma y tamaño)</p> <p>6.3 Resuelve problemas de orden pràxico a través de la manipulación de los objetos siguiendo una instrucción</p> <p>Vocabulario relacionado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opuestos: Oscuridad – Luz, Día – Noche, Rápido – Despacio. • Tiempo: Reloj: Horas y minutos, Días, meses, años. • Geografía: Mares, tierra, ríos, ciudades, montañas y desiertos. • El planeta tierra • Electricidad • Autocuidado • Cuerpo humano 	<p>En esta fase los niños visitaran junto al principito el planeta del farol y el farolero, el planeta del geógrafo y el planeta tierra.</p> <p>En el planeta del farol y el farolero tendrán la oportunidad de aprender a cerca del tiempo y sus medidas.</p> <p>En el planeta del geógrafo y el planeta tierra, los niños se convertirán en exploradores, conocerán sobre los ríos, mares, montañas y ciudades más emblemáticas de nuestro país.</p> <p>Aprenderán sobre los animales domésticos y algunas profesiones que tienen las personas adultas.</p> <p>Los niños recordarán la importancia del autocuidado a través de actividades que les permitan conocer su cuerpo.</p>
--	---	--

	<p>Competencia Comunicativa II: Usa el vocabulario enseñado para darse a entender por medio de palabras sueltas, expresando sus ideas y o sentimientos de acuerdo a un contexto.</p> <p>6.1. Reconoce y pretende leer signos, logos y palabras (Impresiones que lo rodean)</p> <p>6.2. Escucha y responde preguntas relacionadas con los libros de cuentos</p> <p>6.3. Él/ ella hace uso del vocabulario aprendido en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relacionado con el texto película y el libro “The Little Prince” ○ Profesiones ● Animales: Insectos, aves, Reptiles, Animales domésticos ○ Continentes ○ Writing: ○ Escribe letras reconocibles al azar para representar palabras. ○ Escribe palabras para describir o apoyar imágenes. ○ Copia letreros, etiquetas, nombres y palabras (impresión ambiental) ○ Pretende leer su propia escritura. ○ Reading: ○ Muestra interés en leer letreros, etiquetas y logotipos (Impresión ambiental). ○ Muestra el comienzo / final del libro o historia. ○ Conoce algunos nombres de letras. ○ Memoriza libros de patrones, poemas y libros familiares. 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa ilustraciones para contar historias. ○ Speaking and listening ○ Comienza a seguir historias ilustradas e instrucción en el aula ○ Sigue instrucciones de dos pasos. ○ Responde a los saludos con palabras y / o frases sueltas. ○ Empieza a responder preguntas simples con una palabra ○ respuestas ○ Comienza a expresar necesidades y a proporcionar información básica (ejemplo: "Estoy bien" y "este auto"). 	
Fecha (Tiempo de cada fase)	Abril – Mayo-Junio	
Red textual	<ul style="list-style-type: none"> • Libro “El Principito” • Texto Película: “El Principito” • Mr. Wuffles • Froodle • Canción: “The bananas song” • The ladybug book 	
Salidas Pedagógicas (optativas y obligatorias)	Durante esta fase no se realizaron salidas pedagógicas, ya que siendo esta la etapa final, el trabajo se centro en la practica de cada rol que iban a tener los niños el día de la socialización.	
FASE	Desempeño (Contenidos Específicos)	Secuencia Didáctica

<p>FASE 3</p>	<p>Competencia Ciudadana III: Establece relaciones con miembros del colegio y sus pares, a través del trabajo cooperativo para fortalecer su capacidad de crear relaciones con otros y regular sus acciones.</p> <p>7.1. Acepta el rol tanto del maestro como de sus pares con relación a los acuerdos establecidos en el salón clase.</p> <p>7.2 Reconoce y valora a sus compañeros, maestros y miembros de la comunidad educativa relacionándose con ellos de manera respetuosa aceptando sus diferencias.</p> <p>7.3 Se involucra en diferentes actividades que requieren trabajo cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores: Amistad, Responsabilidad y Amor <p>Competencia Científica III: Realiza preguntas diarias a situaciones de su vida cotidiana basadas en sus conocimientos previos para confrontarlos con la realidad.</p> <p>9.1 Hace preguntas sobre objetos y eventos.</p> <p>9.2 Recopila y registra información gráficamente</p> <p>9.3 Propone soluciones a sus problemas diarios explorando e interactuando con su entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario Relacionado con: Agua y El cielo <p>Competencia Comunicativa III: Expresa sus necesidades e ideas oralmente a través de dibujos para transmitir un mensaje.</p> <p>10.1. Menciona características de imágenes y lo que observa</p>	<p>Se continúa con la elaboración de la historieta.</p> <p>Se realizan actividades relacionadas a los medios de transporte en especial el tren y el automóvil. Se tendrán en cuenta las normas de tránsito.</p> <p>Cuidados del agua y de donde proviene.</p> <p>El principito sentía gran curiosidad por el cielo y las estrellas, se realizarán actividades relacionadas con el cielo.</p>
----------------------	---	--

	<p>10.2. Responde a preguntas sencillas</p> <p>10.3 Nombra objetos simples</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relacionado con: texto película y el libro “The Little Prince” ○ Medios de transporte: Tren Automóvil ○ Writing: ○ Escribe letras reconocibles al azar para representar palabras. ○ Escribe palabras para describir o apoyar imágenes. ○ Copia letreros, etiquetas, nombres y palabras (impresión ambiental) ○ Pretende leer su propia escritura. ○ Demuestra comprensión de la relación letra / sonido. ○ Se ve a sí mismo como escritor. ○ Toma riesgos con la escritura. ○ Reading: ○ Muestra interés en leer letreros, etiquetas y logotipos (Impresión ambiental). ○ Muestra el comienzo / final del libro o historia. ○ Conoce algunos nombres de letras. ○ Memoriza libros de, poemas y libros familiares. ○ Usa ilustraciones para contar historias. ○ Conoce la mayoría de los nombres de letras y algunos sonidos de letras. ○ Reconoce algunos nombres y palabras en contexto. ○ Hace predicciones significativas con guía. ○ Conecta el libro leído en voz alta a las propias experiencias con ayuda. 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Speaking and listening ○ Comienza a seguir historias ilustradas e instrucción en el aula ○ Sigue instrucciones de dos pasos. ○ Responde a los saludos con palabras y / o frases sueltas. ○ Empieza a responder preguntas simples con una palabra ○ respuestas ○ Comienza a expresar necesidades y a proporcionar información básica (ejemplo: "Estoy bien" y "este auto"). ○ Utiliza un vocabulario básico en el aula. ○ Practica la segunda lengua e intenta nuevas palabras y frases. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ● Producto final ● Preguntas de reflexión 	<p>Los niños finalizan la historieta.</p> <p>Se realizan las preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sucedió con el principito? - ¿Cuál fue mi parte favorita del texto película? ¿Por qué? - ¿Quién crees tú que es el personaje principal del cuento? ¿Por qué? - ¿Qué sucedió con la niña y el aviador? - ¿Por qué crees que el principito olvido quién era? - Para ti, ¿Cuál es el inicio, nudo y desenlace del cuento?

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasa cuando crecemos? - ¿Qué quieres ser cuando seas adulto? ¿Por qué?
SOCIALIZACIÓN	Se toman en cuenta las competencias y los criterios trabajado durante el año lectivo.	<p>Descripción de la socialización:</p> <p>Preguntas de cierre:</p> <p>¿Qué valoraste del proyecto?</p> <p>¿Qué te preocupó?</p> <p>¿Qué sugieres?</p>

Análisis de la tabla

En el cuadro anterior se detalló el desarrollo del plan de aula, dividido en tres fases del detonador, el cual referenciaba al momento inicial en el que se le presentó a los niños cómo sería el proyecto, el nombre, el autor y los personajes que harían parte del mismo, con la idea de crear expectativas de lo que sucedería más adelante.

En cada una de las fases de las tres competencias detalladas, se tuvieron en cuenta claros contenidos conceptuales que los niños irían interiorizando durante el proceso. Las competencias fueron la **científica, la ciudadana y la comunicativa**.

Las competencias se refieren a capacidades generales que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos. La evolución de un ‘hacer’, propio del desarrollo inicial de los niños, sirve para ejemplificar la transformación de las competencias. (Puche et al., 2009 p.16).

La competencia científica hace referencia a la capacidad de utilizar el conocimiento y los procesos, no solo para comprender el mundo natural, sino también para intervenir en la toma de decisiones que lo afectan. El concepto de competencia científica aplicada a un individuo concreto hace referencia a los siguientes aspectos:

. El conocimiento científico y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en las pruebas temas relacionados con las ciencias.

La competencia ciudadana hace referencia a un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Cada una amarrada a una secuencia didáctica que es explicación más detallada de las actividades, seguido esta la red textual que es el apoyo de textos que se usará en la ejecución del proyecto fuera del texto principal, y para finalizar se encuentran las salidas pedagógicas que permiten que cada parte del proceso sea más vivencial para los niños y por ende más significativo.

La competencia comunicativa hace referencia a la formación de personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. (Puche et al., 2009 p. 14,15,16)

Resultados de la tercera Fase: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

Fase I (Momento pedagógico I). Se inició con un Espacio de sensibilización, en el que hizo la presentación del libro *El Principito* (De Saint, 1943), Como sorpresa, dentro de un globo de helio les llegó la carátula del libro con el fin de que fueran ellos los que empezaran a imaginar y estructurar lo que creían contenía el mismo, en su rol de viajeros acompañantes del principito en sus viajes.

De igual manera, se les explicó cómo serían las actividades durante la realización del proyecto y la clausura del mismo en la que cada uno podía escoger su participación en la presentación final.

Inicialmente se les preguntó por los lugares que conocían o que querrían conocer. Teniendo en cuenta su curiosidad por el mundo que los rodea y lo que se encuentra fuera de la Tierra, se empezó a hacer un recorrido por los diferentes planetas que conforman el sistema solar con una muestra de los objetos que podrían encontrarse como estrellas, constelaciones y asteroides.

Para crear expectativa sobre la película “The Little Prince” se presentaron los dos primeros apartados del libro en una obra de teatro. Posteriormente apareció un cartero con un paquete especial para cada uno de los niños con el filme, con lo cual se empezó a ver la cinta y a realizar actividades que tuvieran relación con lo que los niños estaban observando. Entre las actividades propuestas se incluyeron las de explorar texturas que permitieron que los pequeños se familiarizaran con el desierto, los árboles, siembra de plantas y flores. De igual manera, algunas que enseñaron a diferenciar los cambios del día, en especial el atardecer; y se realizó un recorrido por los dos primeros planetas que visitó el Principito: el del rey y el del vanidoso, como lo muestra la siguiente fotografía.

Tipo de material: Registro fotográfico

Institución educativa: Colegio Philadelphia internacional.

Autora de la foto: Daniela Varona Ramírez.

Fecha: 17 de octubre 2017

Descripción: En esta imagen se puede detallar lo que está sucediendo durante el momento pedagógico I, en el cual por medio de una obra de teatro se introduce a los niños en el texto guía del proyecto de aula.



Figura V Registro fotográfico – Detonación del proyecto.

Fase II (Momento pedagógico II).

Esta fase se inició preguntándoles a los niños qué sabían acerca de las historietas y cuáles conocían. A continuación, se les explicó las partes de las mismas y cómo se hacen, lo cual sirvió de base para la creación de las propias a partir de tres viñetas con un máximo de cinco.

Con el fin de incentivar el interés de ellos en la creación de relatos ilustrados, se llevó a cabo la primera salida pedagógica a la Comiteca de la biblioteca del Centro Cultural Comfandi de Cali, donde pudieron vivenciar cómo se hicieron las primeras historietas, con lo cual iniciaron los bocetos de los cuentos basados en la película que se les proyectó en su momento.

El recorrido del Principito a los diferentes planetas continuó con la visita al del bebedor y al del hombre de negocios lo que hizo posible que los niños exploraran a través de los sentidos actividades de conteo y conocieran sobre la moneda colombiana, como se puede apreciar en la siguiente fotografía.

Tipo de material: Registro fotográfico

Institución educativa: Colegio Philadelphia internacional.

Autora de la foto: Daniela Varona Ramírez.

Fecha: 6 de marzo 2018

Descripción: En esta imagen se puede detallar lo que está sucediendo



Figura VI Registro fotográfico – Salida pedagógica- Comiteca de la Biblioteca de Confandi- Cali

Fase III (Momento pedagógico III).

Se continuó con la elaboración de la historieta y se realizaron tareas relacionadas con los medios de transporte, en especial con el tren y el automóvil, en que se tuvieron en cuenta las normas de tránsito y el cuidado del agua y de sus fuentes.

Gracias a que el Principito sentía gran curiosidad por el cielo y las estrellas, también se realizaron actividades relacionadas con estos temas.

Es la fase final en que se confrontó cada momento vivido durante el proceso de la lectura, cada docente detalló la manera en que influyó para fortalecer el rol de cada niño en la socialización del proyecto, teniendo en cuenta que todos fueron viajeros acompañantes del Principito en su periplo por los lugares visitados y que fueron ellos los que narraron al final a sus padres sus propias vivencias en los planetas recorridos. como se puede apreciar en la siguiente fotografía.

Tipo de material: Registro fotográfico

Institución educativa: Colegio Philadelphia internacional.

Autora de la foto: Daniela Varona Ramírez.

Fecha: 6 de marzo 2018

Descripción: En esta imagen se puede detallar lo que está sucediendo durante el momento pedagógico III, en la socialización del proyecto.



Figura VII Registro fotográfico – Socialización del proyecto.

Resultados de la cuarta fase: Reflexión e integración de los resultados

Productos del proyecto de Aula

Los siguientes productos son el resultado del proyecto de Aula Heterogéneo, el cual se denomina RAP, que significa rol, audiencia, producto y se explica de la siguiente manera:

Tabla 5.

Explicación de productos RAP (Rol, Audiencia, Producto esperado) para aula heterogénea

R	<p>Esté habla de rol que tendrán los niños durante el desarrollo del proyecto de principio a fin, en el caso de los niños de Jumpers, su rol es que serán viajeros, los cuales irán acompañando al principito en cada uno de los viajes que hace.</p> <p>Donde se destaca que durante la socialización serán ellos los creadores de una tira cómica en la que plasmarán sus apartados favoritos de libro del principito, sus personajes que más llamaron su atención y también crearan sus propias historias teniendo como punto de referencia algún momento de la historia, esto se realizarán en cartón cartulina.</p>
A	<p>Esté habla de la audiencia que se tendrá el día en el que el proyecto sea socializado, esta audiencia serán los Padres de familia.</p> <p>La estructura de la audiencia será una galería de comic, por medio de la cual se harán las divisiones de 5 pabellones, dentro de los cuales se explicará el proceso y el paso a paso de la elaboración de un comic, todo girando en torno al principito; los pabellones serán:</p> <ul style="list-style-type: none">• El pabellón de “Tell me your story”. En este pabellón estarán los niños que eligieron estar aquí, y la consigna establecida para esté, es que ellos van a contarles a sus padres su capítulo favorito del principito, el cual estará plasmado en una tira cómica.• El pabellón de “My favorite carácter”. En este pabellón estarán los niños que eligieron estar aquí, y la consigna establecida, es describirles a sus padres su personaje favorito del principito, el cual estará expuesto como una caricatura.

	<ul style="list-style-type: none"> • El pabellón de “Talent Show”. En este pabellón están los niños que eligieron estar aquí, y la consigna establecida para la el mismo, es mostrar sus talentos artísticos a sus padres, ya sea por medio de una canción, un poema o la actuación de su personaje favorito del principito. • El pabellón de “Galery Art” En este pabellón están los niños que eligieron estar aquí, y la consigna establecida es que cada niño va a explicarle a sus padres el paso a paso de la elaboración de un comic. • El pabellón de “Shop” En este pabellón estarán los niños que eligieron estar aquí y la consigna establecida para este pabellón es, la venta de los suvenires a los padres de familia, estos serán un llavero, una camisa o una tira cómica elaborado todo por los niños.
P	<p>Esta habla del producto esperado el cual será la muestra final de lo que se realizó en la ejecución del proyecto, el producto esperado de los niños de jumpers es un álbum de caricaturas, en el que cada uno por medio de un comic plasmará lo que de esos viajes les gustó.</p>

A partir de las observaciones que se lleva a cabo durante el desarrollo de las actividades de los niños, por medio de las estrategias pedagógicas como los centros de aprendizaje y rincones de juegos, las Maestras tienen la oportunidad de acercarse a la ejecución del trabajo de los niños con el fin de detallar paulatinamente su proceso de aprendizaje, a continuación, en las siguientes tablas se plasmará el nivel en el que se encuentra cada niño acorde a la fase del momento, logrando observar también los avances que han tenido algunos de ellos.

Tabla No 6.

Resultados de las formas de participación/ Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez

Estudiante	Forma de participación		
	Fase I	Fase II	Fase III
MA702	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
EB316	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL C
IC751	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
IB498	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL C
SC913	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
JP440	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL C
ZG918	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL C
SG460	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
CL435	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL C
SL390	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL C
MM622	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SM158	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
JD965	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
MA670	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
MP447	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
SR380	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
JS951	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
JD387	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL B
FV765	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
SA353	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL C

Fuente: propia

Análisis de la tabla. El nivel de Jumpers se caracterizó en un inicio por ser un grupo heterogéneo, en el que los niños manifestaban necesidades diferentes. En relación a su participación en la segunda lengua, esta se daba a partir de señas y comandos diarios, ya con el pasar del tiempo empezaron hacer uso de palabras cortas, y frases aisladas. Es así que los

avances que se observan en el grupo en general en relación a su forma de participación es que esta ya no dependía de un tercero, puesto que ya se daba con espontaneidad, igualmente es importante mencionar que sobre esta influye de manera directa toda la confianza y seguridad que apropiaron en ellos mismos durante la ejecución del proyecto.

De igual manera desde el inicio al final del año permanecen niños en los que su participación continúa requiriendo una regulación por parte del agente educativo, estos se detallan en la **tabla No 5**. En estos casos son niños que son remitidos con especialistas, pues son ellos quienes indagan más sobre sus procesos cognitivos y emocional.

Tabla No. 7

Resultados de las formas de regulación/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez

Estudiante	Forma de regulación		
	Fase I	Fase II	Fase III
MA702	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
EB316	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
IC751	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
IB498	NIVEL B	NIVEL A	NIVEL B
SC913	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
JP440	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL C
ZG918	NIVEL C	NIVEL C	NIVEL C
SG460	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
CL435	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
SL390	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
MM622	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
SM158	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
JD965	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
MA670	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
MP447	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL C
SR380	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
JS951	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A

JD387	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
FV765	NIVEL B	NIVEL B	NIVEL B
SA353	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B

Fuente: propia

Análisis de Tabla. El nivel de Jumpers se caracterizó en un inicio por ser un grupo heterogéneo, en el que los niños manifestaban necesidades diferentes. En relación a la regulación, fue un grupo fácil de regular, requerían el apoyo del adulto para recordar los acuerdos establecidos para cada momento de la jornada. Es así que los avances que se observan en el grupo en general en relación a su forma de regulación es que estas ya no dependían de un tercero constantemente para receptar los acuerdos establecidos en cada momento de la jornada.

De igual manera desde el inicio al final del año permanecen niños en los que sus conductas deben de estar reguladas por un adulto para que sea el quien le recuerdo los acuerdos establecidos, estos se detallan en la **tabla No 6**. En estos casos son niños que son remitidos con especialistas y ya son ellos quienes indagan más sobre sus procesos cognitivos y emocional.

Tabla No. 8

Resultados de las formas de discurso/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez

Estudiante	Forma de discurso		
	Fase I	Fase II	Fase III
MA702	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
EB316	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
IC751	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
IB498	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SC913	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A

JP440	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
ZG918	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SG460	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
CL435	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
SL390	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
MM622	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SM158	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
JD965	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
MA670	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
MP447	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SR380	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
JS951	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
JD387	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
FV765	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B
SA353	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL B

Fuente: propia

Análisis de Tabla. El nivel de Jumpers se caracterizó en un inicio por ser un grupo heterogéneo, en el que los niños manifestaban necesidades diferentes. En relación al discurso, tomando como referencia que es desde su segunda lengua, se daba a partir de señas y comandos diarios, ya con el pasar del tiempo empezaron hacer uso de palabras cortas, y frases aisladas. Es así que los avances que se observan en el grupo en general en relación a su forma de discurso es que su expresión paso de ser de señas al uso de palabras cortas, frases aisladas, uso de comandos diarios y creación de algunas de ellas, es importante mencionar que sobre este proceso influye de manera directa toda la confianza y seguridad que apropiaron en ellos mismos durante la ejecución del proyecto.

De igual manera desde el inicio al final del año permanecen niños en los que sus expresiones no pasaron de ser más que el uso de señas y algunas palabras cortas, estos se detallan en la **tabla No 7**. En estos casos son niños que son remitidos con especialistas y ya son ellos quienes indagan más sobre sus procesos cognitivos y emocional.

Tabla No. 9 Resultados de las formas de cooperación/Jumpers D/ Homeroom Teacher Daniela Varona Ramírez

Estudiante	Forma de cooperación		
	Fase I	Fase II	Fase III
Estudiante AJ1			
MA702	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
EB316	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL A
IC751	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
IB498	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SC913	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
JP440	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
ZG918	NIVEL A	NIVEL C	NIVEL C
SG460	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
CL435	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
SL390	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
MM622	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SM158	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
JD965	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
MA670	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
MP447	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SR380	NIVEL A	NIVEL C	NIVEL B
JS951	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A
JD387	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
FV765	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL B
SA353	NIVEL A	NIVEL A	NIVEL A

Fuente: propia

Análisis de tabla: El nivel de Jumpers se caracterizó en un inicio por ser un grupo heterogéneo, en el que los niños manifestaban necesidades diferentes. En relación a la

cooperación, se observó la necesidad de la presencia de un adulto para que fuera el quien mediara las situaciones que se presentaban, también se detalló que no eran sensibles hacia la necesidad del otro puesto que su atención la centraban solo en ellos. Es así que los avances que se observan en el grupo en general en relación a su forma de cooperación han sido muy significativos, puestos que sus actuaciones en relación a la confrontación de las situaciones de se presenten ya son mediadas por ellos mismos sin requerir el apoyo de un tercero, es importante mencionar que sobre este proceso influye de manera directa toda la autonomía e independencia que apropiaron ellos mismos durante la ejecución del proyecto.

De igual manera desde el inicio al final del año permanecen niños en los se les dificulta un poco más la intervención ante dichas situaciones y la sensibilidad hacia el otro, estos se detallan en la **tabla No 8**. En estos casos son niños que son remitidos con especialistas y ya son ellos quienes indagan más sobre sus procesos cognitivos y emocional.

Conclusiones

- Fue pertinente abordar el aula heterogénea, como espacio significativo del aprendizaje y del desarrollo de competencias emocionales, el cual se llevó a cabo en cuatro fases, la primera se denomina “Diagnostico y descubrimiento del problema”, esta se realiza en el primer mes, para identificar las necesidades que presentan los niños en el año lectivo, brindando información para elegir el proyecto de aula adecuado y significativo que supla las necesidades manifestadas. La segunda fase “Construcción del plan”, se diseñan las estrategias que intervienen el proceso de las necesidades halladas. La tercera “Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona”, donde se da inicio al proceso y se explica cómo influye esta sobre los niños, observando las debilidades y fortalezas que esta arrojan. Y la cuarta fase, denominada “Reflexión e integración de los resultados”, donde se observa y describen los resultados obtenidos por medio de la aplicación de instrumentos y estrategias pedagógicas de la planeación elaborada para suplir dichas necesidades encontradas en el proceso de la caracterización (Serrano & Mart, 1993).

- El enfoque de aulas heterogéneas potencia el trabajo autónomo, requiere que el maestro planifique muy bien la actividad teniendo en cuenta el tiempo, el eje conceptual, los roles a ejecutar y lo más importante, ver a cada uno de sus estudiantes como un sujeto único y diferente, es decir que cada uno tiene su forma de aprender y asimilar el conocimiento instruido.
- A partir del formato del documento de caracterización se puede determinar que los niños del nivel de Jumpers del Colegio Philadelphia Internacional, se encuentran en una forma B, lo cual indica que están en un nivel intermedio referente a todas las competencias destacadas, encontrándose un alto nivel de egocentrismo, necesidad de trabajar de manera cooperativa, y curiosidad en relación al mundo que los rodea.
- Trabajar desde las edades tempranas la competencia emocional permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más óptimo porque en el trabajo en aulas heterogéneas fortalece la autonomía, el criterio propio y los procesos de metacognición.
- Esta investigación acción permitió un proceso vivencial que día a día se irá formando y fortaleciendo, podrán salir nuevas ideas que los mismos niños irán dándole un rumbo especial y diferente, es así que se determina que dicho proceso haría parte de una investigación acción, donde poco a poco se retroalimentará este propósito mejorándolo cada vez más la propuesta pedagógica puesta en marcha.
- El rol de un Maestro en las aulas heterogéneas y desde la educación afectiva es ver a sus estudiantes como un sujeto, ser conscientes de sus necesidades y formas de aprender, pues no todos lo hacen de la misma manera y es aquí en donde inicia un proceso de aprendizaje integral.
- Los registros de observación son un gran soporte para los agentes educativos, pues son por medio de estos es que se detalla si lo que se está planteando hacer con los estudiantes va por el camino que esperado, si no lo es, es el momento de reevaluar nuevas estrategias para el plan a ejecutar.

- La enseñanza del inglés dentro de los primeros años se adquiere de una mejor y más efectiva forma si se lo realiza a una temprana edad, cuando la mente del niño está en toda la capacidad de absorción de conocimientos, lo que permitirá que esta información se fije y no sea olvidada ni en la edad adulta.

Recomendaciones

- Este proyecto llegó a concluir que la aplicación del trabajo en aulas heterogéneas es importante dentro del proceso de aprendizaje de los niños dándole un inicio desde la caracterización de cada uno, con el fin de elegir el texto que fortalecerá las necesidades manifestadas, se sugiere que la elección del texto sea acorde a la edad en la que se encuentran la población con la que se va a trabajar.
- Este proyecto se realizó sólo desde el área bilingüe, por lo cual se sugiere tener una transversalidad con las demás áreas, con el fin de que el proceso que se lleva sea más significativo e interdisciplinario.
- Con este proyecto se abordó mucho más la lectoescritura porque el apoyo constante en el texto lo requería, sin embargo es importante abordar y fortalecer las competencias desde la lógica matemática.
- Para los Maestros especializados en la primera infancia, este proyecto deja como recomendación principal que el trabajo se construye con ellos en el proceso que van teniendo durante el año, todo va aplicado al fortalecimiento de sus necesidades, cada uno aprende de manera diferente, con lo cual sus procesos son distintos.
- Durante el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta que se da en la segunda lengua y al ser esta interiorizada por primera vez en los niños, se sugiere el apoyo de un psicólogo hasta el momento que se observe y manifieste una adaptación con el inglés por completo.

Bibliografía

- Alzate Yepes, T. (2009). El Diario De Campo Como Mediación Pedagógica En Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2, 1–18. Retrieved from <http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/ART-diario-como-mediacion-pedagogica.pdf>
- Anijovich, R. (2014). El trabajo en aulas heterogéneas: un enfoque teórico, 38–41.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Celia, S. (2007). Introducción a la enseñanza para la diversidad.pdf.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educacion XXI*, 10, 61–62.
- Cabello Salguero, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 178–188. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180>
- Cardenas, A., & Gómez, C. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738–762. <https://doi.org/10.1002/tesq.148>
- De Saint, A. (1943). *El principito*.
- Elfers, A. M., & Stritikus, T. (2014). How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work With English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305–344. <https://doi.org/10.1177/0013161X13492797>
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación (5a Edición)*. España: Ediciones Morata S.A.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). La observación. *Introducción a La Evaluación Psicológica*, 137–182. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2013.26946>
- García Cobo, A., & Ana. (2013). Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad. Retrieved from

- <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/3972?locale-attribute=fr>
- González Pinzon, B. Y. (2015). Concepto De Proyecto Pedagógico é Investigación En El Aula. *PhD Proposal, 1*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Inostroza Inostroza, F. A. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42(3)*, 223–241. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400012>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere, 11(39)*, 595–604.
- Lizasoain, A., Ortiz, A., & Becchi, C. (2013). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural 1, 1–22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>
- Lizasoain C., A., Ortiz de Zárate F., A., & Becchi Mansilla, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa, 44(0)*, 1–22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844167454>
- Lucero, E. (2018). English Language Teacher Educator Interactional Styles: Heterogeneity and Homogeneity in the ELTE Classroom. *HOW Journal, 25(1)*, 11–31. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.358>
- María, E., & Ortiz, G. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea Inmigrantes refugiados, 1–13.
- Pineda, P. (2010). Caracterización. Cali.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogota D.C.
- Rodriguez, L. (2016). La caracterización de los estudiantes es un elemento esencial en el proceso de inclusión. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358378.html>
- Rytivaara, A. (2011). Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal, 10(1)*, 118–128. <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.1.118>
- Serrano, R. E. Z., & Mart, S. N. (1993). La Investigación Acción en Educación Formal y no Formal., 1992–1993.

- Vivas, M. (2003). La educación emocional conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33–54. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier, Celia Sigal (2007). Una Introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. Buenos aires, Fondo de cultura económica.
- Rebeca Anijovich (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires, Paidós.
- Ron Ritchhard, Mark Church, Karin Morrison; Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires, Paidós, 2014. Tishman, S. Perkins, D. Jay, E. (1994). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Buenos Aires: Aique.
- Ana María Fernandez (2011). Cuadernillo de pensamiento como estrategia pedagógica. Education First,
- Anijovich, & González. (2010). Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique grupo Editor.
- Anijovich R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique grupo Editor.
- Anijovich R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). Una Introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Collazos, Guerrero & Vergara. (2001). El aprendizaje colaborativo un cambio de rol en el profesor. Recuperado el 02 de abril de 2013. Disponible en <http://terras.edu.ar/jornadas/102/biblio/102Aprendizaje-Colaborativo.pdf>
- Flores, F, & Valenzuela, G. (2012). Fundamentos de investigación educativa. México: Editorial digital Tecnológico de Monterrey.
- García, J. & Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (España): Ediciones Aljibe.
- Irene, M. V. (2006). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. México: Red perfiles educativos.

- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *American Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.
<https://doi.org/10.1017/S0267190502000016>.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. New York, US: Cengage Learning.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the second language classroom: A conversational analysis perspective*. Oxford, UK: Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tracy, K., & Robles, J. S. (2013). *Everyday talk: Building and re-creating identities* (2nd ed.). New York, US: The Guilford Press.
- Ur, P. (2013). *A course in English language teaching* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York, US: Longman.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. New York, US: Routledge.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: An advanced resource book*. New York, US: Routledge.
- Lizasoain C., Ortiz de Zárate F., & Becchi Mansilla. (2018). *Utilización de una Herramienta Tic para la enseñanza del inglés en un contexto rural*. *Educación e Pesquisa*. 44, 1-22.
- Elfers & Stritikus. (2014). *Cómo los líderes escolares y distritales apoyan el trabajo de los maestros con estudiantes de idiomas*. *Educational Administration Quarterly*. 50, 305-344.
- María & Ortiz. (2013). *Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea Inmigrantes refugiados*. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. 1-13.

Inostroza I. (2016). *Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas*. Estudios pedagógicos (Valdivia). 42, 223-241.

Rytivaara (2011). *Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom*. European Educational Research Journal. 10, 118-128.

Copland. (2014). *Challenges in Teaching English to Young Learners*. Global Perspectives and Local Realities. TESOL Quarterly. 48, 738 – 762.

Lucero. (2018). *English Language Teacher Educator Interactional Styles*. Heterogeneity and Homogeneity in the ELTE Classroom. Universiad la Salle. 25, 11-31.