



**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY EN EL MARCO DE LA
ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA.**

PAOLA ANGELICA ROJAS CASTILLO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

ABRIL 2020

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY EN EL MARCO DE LA
ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA.**

PAOLA ANGELICA ROJAS CASTILLO

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Pedagogía

ASESOR

GERSON A. MATURANA MORENO, PhD.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ABRIL 2020

DEDICATORIA

Y respire profundo, tome fuerzas y dije, puedo hacerlo, si, puedo hacerlo, con un bebe de nueve meses de nacido, puedo hacerlo. Y me embarque en esta aventura de aprendizaje, con sus altibajos, retos y momentos de felicidad, una experiencia muy enriquecedora para mí.

Hoy que culminó mi etapa de formación con este trabajo de grado, quiero dedicar este bello proceso a:

Mi esposo, quien me escuchó, ayudó y con mucha paciencia esperó.

Mi hijo, luz de vida y amor, dulzura de tardes junto a mamá en sus piernas mientras ella estudiaba.

Mi madre, amor maternal quien fue refugio y ayuda en los tiempos de afán.

Isabelita, para que sea ejemplo y ruta a seguir siempre.

Mis hermanos, que con su palabras y apoyo técnico estuvieron ahí presentes, siempre firmes.

Mis suegros, quienes ayudaron a cuidar de lo más bello que ha llegado a mi vida.

Mis amigos de maestría que se convirtieron en apoyo, camaradería y buenos momentos.

Y finalmente, y no menos importante a todos los licenciados que creen que la educación es el camino para superar la pobreza y desigualdad, para todos aquellos que creen en su profesión, pero que sobre todo le imprimen pasión a lo que hacen.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Él, al todopoderoso porque es por su gracia y por su amor.

Gracias a mi esposo Juan Carlos, por toda su ayuda, apoyo incondicional y alegría durante estos dos años de camino.

Gracias a mi hijo por su paciencia y espera.

Gracias a mi mami y abuelita que durante este tiempo de la maestría fueron apoyo y colaboración.

Gracias a mi hermano Johan, por sus orientaciones tecnológicas y su amor; y a hermano Javier por su aliento y ánimo para avanzar en el camino.

Gracias a mi extensa familia quienes fueron testigos del esfuerzo y dedicación que siempre le imprimí a mi formación.

Agradezco a profesor Gerson Maturana por todas sus orientaciones, aprendizajes y vida compartida durante estos dos años.

A la Universidad de la Sabana por brindarme la oportunidad de formarme, con unos excelentes maestros que dejaron huella en mi experiencia.

Al colegio IED Rafael Núñez y en especial a los niños que me acompañaron con sus reflexiones y aportes para transformar mi práctica de enseñanza, solo resta decirles: lo logramos.

Gracias a mi grupo, aquellos amigos que se construyeron en el camino, y que fueron momento de descanso en medio del afán.

Y finalmente a la Secretaría de Educación de Bogotá, por otorgarme el beneficio de la beca formativa para acceder a mi formación de posgrado.

RESUMEN

La presente investigación apunta a evidenciar la transformación de las prácticas de enseñanza de una docente en el nivel de primaria, aplicando el diseño de investigación acción y desde la metodología colaborativa de la Lesson Study, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), para el desarrollo de habilidades de pensamiento; mediante la realización de ciclos de reflexión sobre su práctica de enseñanza a partir de las acciones constitutivas: planeación, intervención y evaluación del aprendizaje.

Lo anterior permitió describir las prácticas de enseñanza de la docente investigadora para detectar posibles elementos de cambio para ser fortalecidos, así como la implementación de propuestas pedagógicas y didácticas que permitieron ir cualificando su acción en el aula, así como el desarrollo de las habilidades de pensamiento. En ese sentido, los hallazgos permitieron evaluar el proceso y los resultados derivados de la transformación de la práctica de enseñanza de la docente, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Dentro de los principales resultados se enuncia: la importancia de la planeación desde, la consideración de las habilidades de pensamiento, la revisión disciplinar de cada área, la integración del modelo EpC, y la intencionalidad de las actividades. Respecto a la intervención se valora la gestión del aula desde las acciones comunicativas, la importancia de las ideas previas, la vinculación del contexto, las preguntas de los estudiantes y consideración del contexto. Finalmente, desde la evaluación se retoman elementos de la evaluación formativa con relación a la evaluación sumativa.

PALABRAS CLAVE

Práctica de enseñanza, transformación, desarrollo de habilidades, comprensión, investigación

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	10
2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	15
2.1 CONTEXTO LOCAL.....	16
2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	17
3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	22
3.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	23
3.2 ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN.....	26
3.3 ACCIONES DE EVALUACIÓN.....	28
4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
5. CICLOS DE REFLEXIÓN	40
5.1 PRIMER CICLO DE REFLEXIÓN.....	42
5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	46
5.2 SEGUNDO CICLO DE REFLEXIÓN.....	49
5.2.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	51
5.3 TERCER CICLO DE REFLEXIÓN.....	55
5.3.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	59
5.4 CUARTO CICLO DE REFLEXIÓN	60
5.4.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	63
5.5 QUINTO CICLO DE REFLEXIÓN.....	65
5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	69
5.6 SEXTO CICLO DE REFLEXIÓN	71
5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	75
5.7 SÉPTIMO CICLO DE REFLEXIÓN.....	77
5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	81
5.8 OCTAVO CICLO DE REFLEXIÓN	82
5.8.1. EVALUACIÓN DEL CICLO.....	86
5.9 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	87
6. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	90

6.1	PLANEACIÓN	90
6.2	INTERVENCIÓN.....	95
6.3	EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	101
6.4	HABILIDADES DE PENSAMIENTO.....	103
7.	COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	113
8.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	119
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	123
	ANEXOS	132

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías apriorísticas y emergentes.

Tabla 2. Convergencias y divergencias docentes investigadoras

Tabla 3. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 1 y ciclos 2

Tabla 4. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 3 y ciclos 4

Tabla 5. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 5 y ciclos 6

Tabla 6. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 7 y ciclos 8

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Línea de tiempo Antecedentes Práctica de enseñanza

Figura 2. Acciones constitutivas de la práctica

Figura 3 Estructura ciclos de reflexión

Figura 4 Articulación ciclos de investigación

Figura 5. Esquema de ciclo de investigación

Figura 6. Categorías de análisis apriorísticas – planeación

Figura 8. Categorías Apriorísticas – Evaluación

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

La docente investigadora se desempeña actualmente en el nivel de básica primaria en un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal. Es egresada de la licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y cuenta con una especialización en pedagogía para la formación de personas jóvenes y adultas del CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe /México).

Sus primeros acercamientos a las prácticas de enseñanza fueron diversos, e iniciaron durante su bachillerato cursado desde la modalidad en pedagogía, dado que el colegio contaba con una Normal Superior. En ese entonces, a partir del grado octavo, ella recibía dentro de su formación académica, clases de pedagogía, en las cuales se daban los fundamentos de la misma y se abordaban algunos pedagogos.

A partir del grado noveno, se incluyeron nuevas asignaturas como: psicología e historia, teoría y modelos pedagógicos, los cuales se consolidaron en la ruta teórica para sus prácticas de enseñanza. Ya en el año 1999, la docente investigadora, se acercó por primera vez al aula, lo cual implicó la realización de un ejercicio de planeación, que consideraba tópicos y momentos de la clase; dichas planeaciones, retomaban las directrices otorgadas por cada una de las docentes que hacían parte de su proceso formativo; y debían ser revisadas y validadas, para ser implementadas en colegios distritales con los cuales se tenía convenio.

Estas clases se centraban en ampliar el contenido descrito por la docente de aula, además de contener varias actividades y material educativo diverso y llamativo, como guías, fichas de colores, juegos entre otras. Dicha experiencia consolidó su vocación profesional, considerando la docencia como la profesión que decidió elegir.

Para el año 2002 ingresa a estudiar Licenciatura en Biología en la Facultad de Ciencias, graduándose en el 2007, es preciso aclarar que la formación recibida era mixta, es decir,

el pensum consideraba asignaturas de orden pedagógico, y otras de carácter científico, orientadas a la biología. Esta formación, para la época tendía a tener un mayor peso hacia lo científico, dejando relegadas las asignaturas propias de la profesión docente.

Lo cual hizo que la docente investigadora, en el transcurso de su carrera, no realizara prácticas de enseñanza en el aula. Su práctica, (requisito para el grado), la realizó con el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt, en la elaboración de material educativo para trabajar con campesinos en el POT (Plan de Ordenamiento Territorial) de la cuenca del río Cane – Iguaque, en el departamento de Boyacá; y su labor consistió en diseñar una serie de talleres y el material pedagógico, con el fin de involucrar a la población en el proceso.

Ya como egresada, su trayectoria profesional inició en un colegio privado ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal, donde dictaba tres asignaturas (Biología, química, investigación cualitativa y cuantitativa) en algunos grados de primaria y en todo el bachillerato; además de adelantar el PRAE de la institución educativa. Es preciso anotar que era la única docente de ciencias para todo el colegio, lo cual limitaba su acción en el aula, pues no tenía pares académicos.

Para ese entonces sus prácticas de enseñanza desde las acciones constitutivas fueron limitándose, sin tener en cuenta el desarrollo de habilidades ni comprensiones en los estudiantes. Además, como debía asumir la enseñanza de dos áreas sobre las cuales ella no recibió formación en el pregrado como fueron: química e investigación, se veía obligada a recurrir a los libros de texto, y al no uso del laboratorio, pues no tenía conocimiento sobre las sustancias e instrumentos presentes en él, y temía un accidente grave con sus estudiantes.

Sus planeaciones de clase eran diligenciar un formato, suministrado por la rectora, el cual exigía el cumplimiento estricto del plan de estudios. Por tanto, la maestra en tiempo libre, preparaba un par de ejercicios de química para enseñar y replicar con sus estudiantes en el aula.

Dadas las condiciones laborales de la docente, durante siete años sus prácticas de enseñanza se trasladaron a otros escenarios como la formación de docentes en modelos pedagógicos para educación de jóvenes y adultos, y funciones administrativas en diversas entidades público – privadas como el Ministerio de Educación Nacional; razón por la cual, sus acciones fueron completamente distintas a lo que se lleva al aula, generando un vacío que repercute en su actuar en el aula.

Ya en el año 2015 una vez surtidos todos los procesos establecidos en el concurso docente, se posesionó como profesora de primaria en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Rafael Núñez enseñando todas las asignaturas dependiendo del grado asignado.

Para ese momento, podía considerarse que era la primera experiencia formal como docente de aula, lo cual generó la construcción de su primer imaginario sobre el proceso de enseñanza, el cual consistía en el uso de un libro como guía de trabajo, además de no adelantar ninguna planeación estructurada, pues no sabía con exactitud cómo realizarlo de acuerdo al modelo pedagógico del colegio.

Al no planear sus sesiones de clase de forma sistemática y organizada, asumía que creía saber cómo hacerlo y por tanto la implementación sus acciones en el aula no generaban el impacto esperado en los estudiantes, por ende, la evaluación de los aprendizajes se veía limitada.

Es preciso indicar que la docente no efectuaba ningún proceso de reflexión o de investigación en el aula, pues para ella, el aula era un espacio ajeno a esto. Ese sentido, si bien adelantaba sus prácticas de enseñanza, estas no resultaban ser tan poderosas, ni generar grandes cambios, así como comprensiones en los estudiantes.

Sus prácticas, simplemente eran desde: la educación recibida a lo largo de su vida, su formación como licenciada y su experiencia, que era una simple replica de todo lo anterior. Esto no quiere decir que las acciones que realizaba la docente investigadora se

pueden categorizar en buenas o malas, simplemente eran las prácticas de enseñanza que desarrollaba en su momento.

Para el año 2018, la docente investigadora tuvo la oportunidad de ingresar a la Maestría en Pedagogía, ofertada en la Universidad de la Sabana; y desde cada uno de los seminarios abordados, la docente comenzó a considerar sus prácticas de enseñanza bajo las acciones constitutivas definidas por Alba (2017) como: acciones de Planeación, de intervención y evaluación de aprendizajes.

Lo anterior permitió reconocer que sus prácticas no generan los aprendizajes esperados en los estudiantes, pues no conllevan a la comprensión, ni visibilización del pensamiento de los niños; además, no realizaba planeación de sus sesiones de clase, la evaluación era una forma de control, castigo y vigilancia ante un proceso de aprendizaje limitado y monótono. Sus sesiones de clase eran tradicionales, con actividades que no iban más allá de talleres, sopas de letras, guías, y lecturas.

A causa de ello, y en el marco de la Maestría la docente empezó un proceso de reflexión, siendo partícipe de un grupo de investigación que le ha permitido considerar de forma consciente su práctica de enseñanza como un objeto de investigación que con lleve a su transformación.

En este escenario y de acuerdo a las asesorías recibidas por parte de asesor, se adoptó la metodología de Lesson Study que consiste en estudiar una sesión de clase, en la cual se surte una serie de pasos que permiten hacer una reflexión y consideración de las acciones del docente en el aula de una manera colaborativa.

Cada Lesson Study se determinó como un ciclo completo de reflexión, que inicia desde la planeación y culmina con una narrativa que da cuenta de los avances, aciertos y desaciertos de la docente en su sesión de clase. Cabe destacar que este es un proceso que inicio, y que muy seguramente durara todo el tiempo en el que ella se enfrente a un aula mediante sus prácticas de enseñanza.

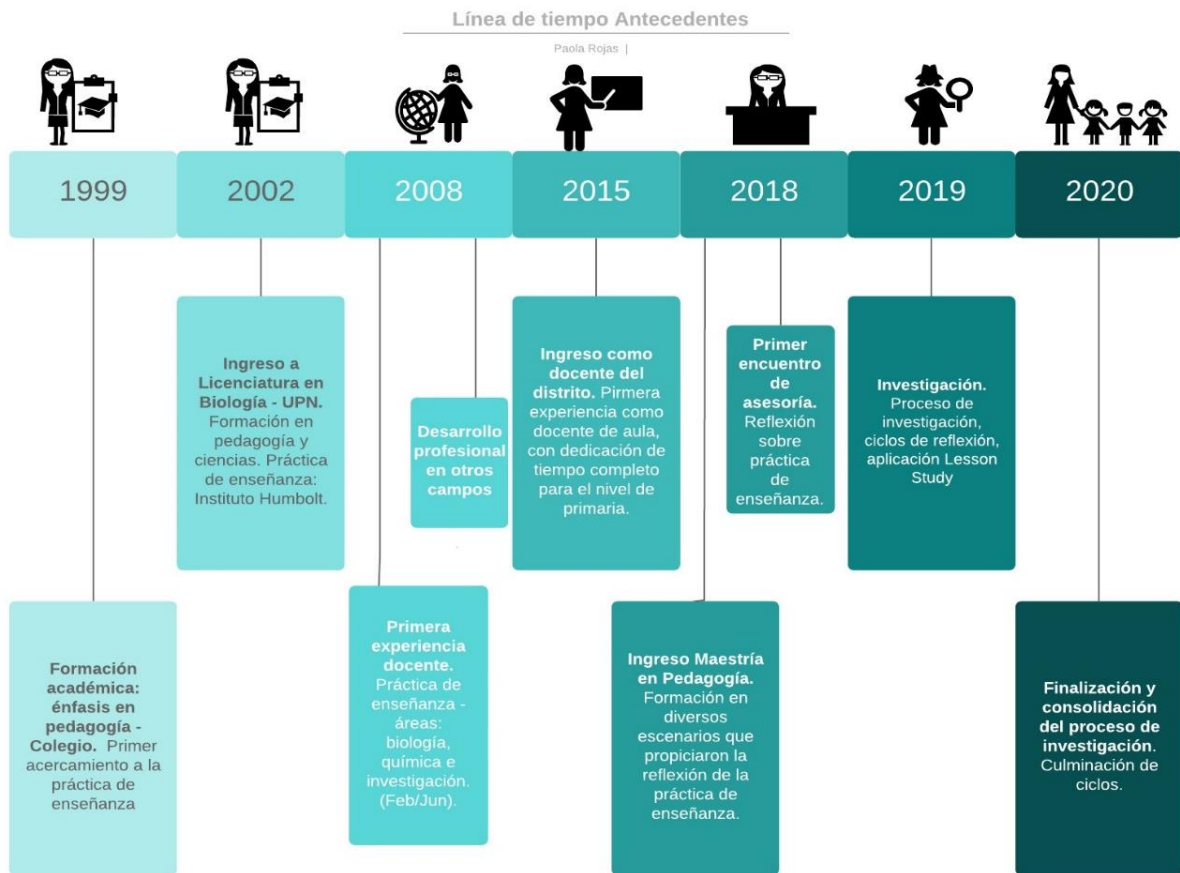


Figura 1. Línea de tiempo Antecedentes Práctica de enseñanza

2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

El desarrollo cognitivo comprendido desde los procesos y estabilidad que ocurren en el pensamiento de cada individuo, y en el potencial intelectual del mismo, están estrechamente ligados al contexto social y cultural, el cual influye en el funcionamiento mental de cada persona. En este orden, “El individuo se desarrolla gracias a su participación activa en la interacción social y en las actividades culturales significativas” (Villar, 2003. p. 381), por tanto, la escuela se constituye en un contexto de desarrollo, significativo para todos quienes tuvieron la oportunidad de ingresar a ella.

Urie Bronfenbrenner (1987) propone la perspectiva ecológica del desarrollo humano que “comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo” (Gifre Monreal & Guitart, 2013. p. 81), en este sentido se integra el contexto en los procesos de enseñanza, siendo un agente a considerar en el aprendizaje, y que logra influir en los hitos de desarrollo de los individuos. Bronfenbrenner, menciona cuatro sistemas, que corresponden a “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Gifre Monreal & Guitart, 2013. p. 81), y que además están relacionados de forma bidireccional donde la persona influye y participa.

El modelo contiene los siguientes sistemas: el microsistema corresponde al escenario más próximo del individuo, es un ambiente determinado; el mesosistema presenta la unión de dos o más entornos donde la persona participa activamente; el exosistema son entornos que no incluyen directamente a la persona pero que lo afectan y finalmente el macrosistema, que se refiere a las correspondencias de los sistemas de menor orden, este incluye ideologías, creencias entre otros elementos. (Cortes, 2004 p. 52).

Desde esta perspectiva tan valiosa, el colegio se convierte en un microsistema, que incluye el espacio físico, así como los diversos escenarios de interacción que se dan entre los actores que en él participan, la comunidad y la familia.

En ese sentido al estar inmersa la institución en la localidad, y todas las acciones que se adelantan en ella harán parte de ese exosistema que afecta directamente a los estudiantes, así como la práctica de enseñanza de la docente. En ese orden, a continuación, se describen algunos elementos de contexto la localidad cuarta de San Cristóbal donde se encuentra ubicado la IED Colegio Rafael Núñez.

2.1 CONTEXTO LOCAL

La localidad cuarta San Cristóbal se encuentra ubicada al sur oriente de la ciudad; esta limita al sur con la localidad de Usme, al occidente con las localidades de Antonio Nariño y Rafael Uribe, al norte con la localidad de Santa Fe y finalmente al Oriente con los Cerros Orientales. Esta localidad la conforman 274 barrios, los cuales se encuentran organizados en cinco UPZ: La Gloria, San Blas, Los libertadores, Veinte de Julio y el Sosiego; y tiene una extensión de 4909,8 ha, de las cuales 1648, 28 son de suelo Urbano y 3261, 5 ha son de suelo rural. (Alcaldía local de San Cristóbal, Plan Ambiental Local de San Cristóbal, p. 7).

San Cristóbal, tiene una proporción alta de área rural, la cual contiene algunas reservas forestales de los cerros orientales, parte de esta superficie constituye el parque Entre Nubes, la cual es una reserva orográfica de la ciudad, y se encuentra conformado por los cerros: Guacamayas, Juan Rey y Cuchilla de Gavilán. A pesar de ser una reserva, el parque Entre Nubes se ha visto afectado por la invasión y creación de barrios subnormales. En esta localidad se encuentra el Río San Cristóbal que circula hacia la parte norte de la localidad y que confluye con el Río San Francisco en el Río Fucha, el cual constituye una de las cuencas del sistema hídrico del río Bogotá. (Alcaldía local de San Cristóbal Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010).

Dentro de las dificultades ambientales de la localidad se enmarca: zonas con déficit de agua, siendo un riesgo para las personas que se encuentran en estos lugares pues están más propensos a sufrir enfermedades gastrointestinales en especial la población infantil

y adulto mayor. Otra dificultad son los asentamientos humanos y urbanizaciones en la zona de reserva, pues con ellos llega la deforestación, incendios forestales y afectación en las partes altas de las quebradas, siendo una emergencia pues se pueden presentar deslizamientos de tierra. Una de las problemáticas identificadas por la comunidad tiene que ver con la proliferación de vectores los cuales pueden conllevar a enfermedades infecciosas, dentro de estos se enmarcan: la pulga y roedores. (Alcaldía local de San Cristóbal, Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010).

Respecto a la población y de según el “Censo DANE 2005 en el Distrito habitan 6.778.691 personas, en San Cristóbal habitan 404.385 lo que representa el 6% de la población total del distrito; distribuidos en 208.712 mujeres quienes aportan el 51.6% al total de la población de la localidad; y 195.673 hombres aportando 48.4%”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Diagnóstico Local con Participación Social 2009-201. p. 53). La UPZ con mayor población es la del 20 de Julio y la que tiene una menor proporción de habitantes es la UPZ de Sosiego. Así mismo La UPZ con mayor densidad de niños y niñas, adultos y adultas y personas mayores es el 20 de Julio, y la de jóvenes (40%) La Gloria. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010 p. 56).

Desde la dinámica cultural de la localidad se mencionan eventos culturales y festividades locales, las cuales dejan ver el arraigo de las costumbres y diversidad presente en San Cristóbal, estos son: “Festival Sur Oriental por la Cultura Popular, el Festival Cultural del Maíz, el Festival del Viento y las Cometas, el Festival Juvenil de las Culturas, el Carnaval Sol Oriental, el Festival de Narración Oral Palabra al Viento, La Cultura se Toma San Cristóbal” (Villamizar, 2011, p. 19)

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

El colegio IED Rafael Núñez hace parte de la localidad cuarta San Cristóbal en la UPZ 20 de Julio, en el barrio del mismo nombre. Esta UPZ es la más pequeña en extensión, pero es la más densamente poblada, cuenta con 27 barrios legalizados, de los cuales

el barrio Bello Horizonte y 20 de Julio son los que más reportan habitantes. Justamente el barrio 20 de Julio es uno de los que cuenta con mayor historia y tradición, además de ser centro de comercio por las entidades bancarias presentes en la zona, y almacenes como: éxito, metro y Ktronix. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010).

Como problemáticas se reporta la invasión del espacio público de vendedores ambulantes, problema que se agrava los días domingos debido al alto flujo de turistas y feligreses que visitan el Santuario del Divino Niño. Se evidencia un alto grado de pobreza reflejado en los niños y adultos mayores que se dedican a mendigar en la plazoleta, además de la proliferación del pandillismo que recluta menores de edad; estas situaciones hacen de esta la UPZ más insegura de la localidad. Dentro de las problemáticas ambientales, se reporta la contaminación ambiental causada por vehículos, y mercados callejeros. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010. p. 48)

Los estudiantes son de bajos recursos económicos y en algunos casos asisten a comedores comunitarios, al ser un sector comercial los estudiantes colaboran con sus padres en ventas ambulantes, lo cual es frecuente encontrar población con el uniforme en los puestos de venta. La mayor parte que asiste a la institución no proviene de lugares cercanos, por lo tanto, los estudiantes son beneficiarios por subsidios educativos y transporte facilitando la permanencia en la institución educativa.

Cabe resaltar que la institución al ser integradora recibe niños en situación de discapacidad, con síndrome de Down, parálisis cerebral o retardo mental leve, lo cual conllevó al desarrollo de un proyecto denominado "Discapacidad Asunto de Todos". La población de la institución se encuentra distribuida en los estratos uno, dos y tres respectivamente, en su mayoría las familias se han desintegrado y predomina las madres cabeza de familia lo que dificulta la comunicación efectiva con los padres de familia; generalmente viven con abuelos que están a su cuidado inmediato, lo cual denota el bajo acompañamiento en las actividades extraescolares.

Respecto al proyecto educativo institucional se enmarca desde las políticas nacionales, además de considerar “a cada uno de los integrantes como: seres únicos e irrepetibles que poseen habilidades, conocimientos, intereses y valores tales como: la autoestima, la honestidad, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y sentido de pertenencia” (PEI, 2018).

Si bien la institución educativa realiza actividades orientadas a fortalecer valores en los niños, los contextos de crecimiento de los estudiantes son diversos, y el acceso al capital cultural depende en gran medida a ingreso económico de las familias, mientras en la escuela se refuerza el respeto o la honestidad, el ejemplo de casa o su entorno cercano influye de manera negativa en sus aprendizajes.

Desde la misión se concibe al colegio como una institución que educa a sus estudiantes para la vida, mediante la formación integral, fundamentada en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (PEI, 2018), el cual “es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo,” (Barrera & León, 2014 p. 27), suscitando una reflexión constante de las prácticas de enseñanza, ajustes en los planes de estudio, la planeación de las sesiones de clase, forma en la que se comunican los docentes con los estudiantes e incluso la forma en la cual se evalúa.

En el Sistema de Evaluación se hace mención a los conceptos orientadores de la EpC, y la evaluación continua, además de otros principios que definen y regular el proceso de evaluativo. El colegio asume la postura descrita en la EpC, considerando la evaluación como un proceso continuo, en el que el docente considera todos los avances desde los desempeños establecidos para cada grado, sin dejar de lado el marco nacional establecido en los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación Nacional. Como procedimientos de evaluación y promoción se considera la importancia de dar a conocer a los estudiantes las metas de comprensión, así como los desempeños de comprensión y criterios evaluativos sobre los cuales se realizará este proceso. Todo lo

anterior, articulado a la escala de valoración institucional que va en línea con lo propuesto mediante decreto a nivel nacional.

En otra línea y no menos importante se menciona un aprendizaje desde la investigación de diversas problemáticas, además de la vinculación de preocupaciones e intereses comunes desde saber hacer en contexto, esta perspectiva descrita en el PEI hace alusión a interpretar, argumentar y proponer, utilizar múltiples estilos de aprendizaje desarrollar inteligencias múltiples y promover el pensamiento crítico-reflexivo.

En ese orden de ideas institucionalmente se consideran dos teorías psicopedagógicas del aprendizaje, la primera es la desarrollada por Ausubel desde el aprendizaje significativo comprendido como “el aprendizaje que se vuelve consciente e importante porque articula conocimiento e inquietudes anteriores de la persona con el nuevo contenido a abordar, haciendo que dicho contenido tenga sentido y con ello gane mayor probabilidad de ser incorporado en los acervos propios del sujeto”. (Flórez, 2015, p. 39); y la segunda la teoría de las inteligencias múltiples “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”. (Gardner, 1995).

Con respecto a la distribución académica, la institución educativa está incluida en el proyecto de jornada única, lo cual trajo consigo una serie de modificaciones en la distribución de intensidades horarias de las áreas y el fortalecimiento de las mismas, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En ese orden, para el nivel de primaria, se estableció que se incluiría “proyecto lector” en todos los grados para contribuir al desarrollo de las habilidades de los estudiantes. De igual manera, las docentes de aula, asumen las todas las asignaturas básicas definidas por el Ministerio, además del énfasis institucional como lo es: gestión empresarial.

De acuerdo a lo anterior, los horarios de trabajo de las docentes contemplan la totalidad del tiempo con los estudiantes en aula, situación que influye directamente en las

prácticas de enseñanza, pues debido a la implementación de la jornada única no se cuentan con espacios pedagógicos dentro de la institución.

Esta distribución, hace que por cada uno de los cursos se cuente con tres docentes que asumen lo siguiente: proyecto lector, ética y las asignaturas obligatorias. Adicional, en el horario se cuenta con dos descansos, el primero que permite que los estudiantes puedan salir al patio de juegos, y el segundo es de almuerzo, pues se recibe alimentación caliente enviada por la Secretaría de Educación, y que es suministrada por la docente.

A nivel de infraestructura, la sede cuenta con 13 salones donde opera primera infancia y primaria. La organización de la población hace que los estudiantes de menor edad se encuentren en una zona aislada, allí reciben sus clases, comparten durante el descanso y tienen su propia batería de baños.

Para los demás estudiantes, se cuenta con un patio y dos canchas, así como una tienda escolar que funciona solamente durante el receso; y a nivel de sede hay dos baterías de baños y un baño de inclusión (7 baños en total), para todos los estudiantes de primaria. Como recurso institucional se cuenta con una sala de sistemas que se usa de acuerdo al horario de clases, en ella hay aproximadamente 12 computadores que son usados por los niños, además de Tablet que se prestan para cada uno de los cursos en los casos que se requieran. No hay biblioteca, sin embargo, hay un armario en el que almacenan algunos libros para niños y docentes. Situación que afecta considerablemente el desarrollo de las microhabilidades para la comprensión establecidas por el Ministerio de educación Nacional.

3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se considera la pedagogía como ciencia es preciso entender que su objeto de estudio es la práctica, esa interacción dinámica que se propia principalmente en el aula de clase con los docentes y estudiantes, mediada por una serie de elementos que conlleva a “ser comprendida en su sentido heurístico, de tal forma que, como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación” (Camargo 2004 p. 81). En ese orden, es preciso examinarla en conjunto, para identificar elementos de reflexión e investigación que permitan al docente generar prácticas de enseñanza que conlleven a un mejor y mayor aprendizaje de los estudiantes; y de esta forma cualificar la profesión docente.

La práctica de enseñanza está constituida por una serie de acciones que le dan sentido, y que deben ser objeto de reflexión constante por parte del docente, “la práctica la constituyen las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un contexto Institucional y estas acciones son realidades que se pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis” (Alba, 2017).

Ahora bien, estas acciones constitutivas se pueden categorizar en tres macroacciones: *acciones de planeación*, *acciones de intervención* y *acciones de evaluación*, esta última tiene que ver directamente con los aprendizajes de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, cuando el docente genera una evaluación de su acción y una reflexión de lo que fue toda su práctica de enseñanza, está trascendiendo hacia la práctica pedagógica, y por tanto se está generando conocimiento pedagógico. (Alba, 2017).

Parte del proceso adelantado con la docente investigadora es describir las características que conforman su práctica de enseñanza desde cada uno de las acciones constitutivas de la misma, entiéndase: planeación, intervención y evaluación de aprendizajes. Lo anterior como un punto de partida que permitirá a lo largo de la investigación, identificar su actuar el aula y aquellas acciones que pueden llegar a ser sujetas a cambio, en especial, frente al desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes.

Considerando lo anterior se abordó un primer escenario de reflexión y fue enfrentar a la docente investigadora con las acciones que realizaba de forma cotidiana en el aula, y a lo largo de su vida profesional, lo cual generó en ella resistencia y poco interés, pues habitualmente los docentes consideran que todas sus clases son exitosas y por lo tanto no son objeto de reflexión, análisis y mucho menos investigación.

Basándose en toda la fundamentación teórica proporcionada en cada uno de los seminarios, la docente investigadora empezó llevar a cabo procesos de reflexión sobre su práctica, al considerar elementos que no incluía en ella, pero que si generaban un impacto positivo en los estudiantes.

Es preciso indicar que, si bien la docente no era consciente de su acción en el aula, no es función categorizar si las prácticas eran buenas o malas, pues simplemente era el trabajo de la docente desde su experiencia y formación; finalmente ese fue su punto de partida para iniciar la investigación presentada.

Para el análisis de las acciones iniciales de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se consideró las tres acciones constitutivas de la práctica: *planeación, intervención y evaluación de aprendizajes* (Alba, 2017), siendo estas constantes categorías de análisis del proceso investigativo. A continuación, se desglosa cada una de las acciones que realizaba la docente antes de ingresar al proceso investigativo.

3.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN

Frente este aspecto, la docente antes de ingresar al proceso investigativo no era consciente de la importancia misma del ejercicio de planeación en la enseñanza, ni su impacto en los aprendizajes de los estudiantes; en este sentido, al tener un desconocimiento de lo poderosa que es esta acción en la práctica, la docente no planeaba sus sesiones de clase de forma estructura ni rigurosa, evidenciando una deficiencia en la planificación y anticipación de las actividades que desarrollaría en su

aula. Este fue un punto de interés inicial al comenzar su proceso de investigación pues la docente reconocía que debía fortalecer este aspecto, y además quería comprender el porqué de la planeación, cómo afecta el proceso de enseñanza y cómo se debía realizar.

Al no existir una planeación detallada y rigurosa, la docente se limitaba a indagar con los estudiantes qué se había realizado la clase anterior, a revisar su libro de texto o los cuadernos de los estudiantes, sin existir una ruta clara y precisa que le permitiera hacer una intervención efectiva en sus sesiones de clase.

En ese sentido es necesario comprender y considerar el currículo en la práctica de enseñanza, pues permite la organización de la misma, y brinda la posibilidad de sistematizar la experiencia del docente en el aula; podría considerarse como la hoja de ruta, la carta de navegación que orienta la acción pedagógica en el aula. El currículo está configurado a partir de tres niveles de concreción, de acuerdo con Guffante et al. (2016) el primero es el macro-currículo relacionado con los lineamientos presentes a nivel nacional, donde se encuentran formuladas las políticas públicas a nivel nacional. (p. 66)

El segundo nivel, de acuerdo con los autores, es el meso-currículo, que corresponde a la adaptación que realizan las instituciones educativas de acuerdo al nivel de formación, promoviendo una estructura en función del perfil esperado; y finalmente el micro-currículo es el nivel de concreción y aplicación del diseño curricular, es el que se evidencia en el aula. (p. 66, 71).

Sumado a esto, la docente solamente usaba como base el plan de estudios suministrado a nivel institucional el cual en ocasiones no es muy claro, y no está articulado con las orientaciones propias de cada área; además, no consideraba la relación existente con los documentos de política emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, incluso ella dentro de sus documentos de trabajo, no incluía los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) y desconocía la propuesta de las *Mallas Curriculares*, presentadas por el Ministerio de Educación Nacional, documentos que son imprescindibles a la hora de

realizar la planeación de una clase, pues hace parte del macro-currículo desde el cual se construyen las propuestas institucionales.

Una de las dificultades que le impedía a la docente investigadora planear era el no contar con un formato estructurado, que diera cuenta de todos los aspectos que se deben considerar para el desarrollo de una clase, y que a su vez respondiera de forma eficaz al modelo educativo, pues a nivel institucional no existe una propuesta formal, esto se da de forma libre en cada uno de los docentes. Lo único que ella maneja es un parcelador, que es un cuaderno en el cual se consigna las horas de las clases realizadas a diario y los temas trabajados de manera superficial.

Esto significa que lo descrito en el cuaderno, no se realiza antes de la clase, si no después que esta se ha llevado a cabo. Dicha presentación, es adoptada por la docente investigadora, pues cuando ella llegó a la institución educativa en el año 2005, la docente provisional manejaba este diseño, y ésta lo adoptó para años posteriores.

Como se mencionó en el contexto, la institución educativa definió como modelo pedagógico *Enseñanza para la Comprensión*, considerando todo el marco referencial de la misma, sin embargo, la docente era ajena a esto, y no lo incluía en sus acciones de planeación, lo cual se constituyó en un punto de partida en el proceso de investigación. La docente nunca había ejemplificado la relación existente entre el *hilo conductor*, el *tópico generativo* y *las metas de comprensión* para el escenario de una sesión de clase.

Es importante resaltar que la docente usaba como referente disciplinar lo descrito en diversos libros de texto, sin explorar ninguna otra fuente que le permitiera tener un mayor manejo conceptual de forma anticipada, por lo tanto, su conocimiento disciplinar se veía limitado, pues siempre se tomaba lo consignado en el libro, así como ejemplos y actividades que estos traían diseñadas.

Los libros de texto, generalmente se elegían en consenso con la docente par del grado correspondiente, de acuerdo a la oferta que llega a la institución al inicio de año escolar,

o los suministrados por el Ministerio de Educación Nacional. Este aspecto nunca había sido considerado por la docente, siendo muy significativo dado que ella enseña todas las áreas en primaria, y su manejo disciplinar debe ser muy amplio y variado.

Finalmente, y frente a esta acción, al no existir una planeación, tampoco había una valoración asertiva de los aprendizajes de los estudiantes, pues no se definía de antemano cómo, ni que se iba a valorar, o en qué momento de la clase se iba a generar este escenario, siendo restringida esta evaluación y excluida de los aprendizajes de los estudiantes, pues finalmente se evaluaba los resultados más no los procesos que condujeron a tal fin.

3.2 ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN

En ausencia de una planeación de las sesiones de clase, las acciones de la docente en el aula eran limitadas y respondían a la inmediatez de la situación, esto significa que no había una intencionalidad en cada una de ellas, y por lo tanto no se generaba el impacto esperado en el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Las acciones predominantes en el aula de la docente eran de corte tradicional, como dictados, o la transcripción del libro o tablero al cuaderno. Además, del uso de material en multicopia como talleres, lecturas o guías que eran construidas como escenario de evaluación. En diversas oportunidades se hacía una intervención inicial donde les explicaba a los estudiantes el tema de trabajo y en ocasiones la docente investigadora hacía uso de videos educativos para ampliar el tema tratado, cabe aclarar, que los videos no son revisados a priori, si no durante de la clase.

Si bien existen algunos aspectos que se consideran de las acciones comunicativas, la docente investigadora no era consciente ni reflexiva sobre la existencia de ellas en el aula. Su práctica de enseñanza se caracterizaba por hacer intervenciones largas, evidenciándose una comunicación en una sola línea, de tipo informativo, que no trascendía en el aprendizaje de sus estudiantes. Además, los espacios de interacción

entre los estudiantes eran limitados, lo cual no facilitaba el intercambio de ideas, pensamientos y sentires frente a un tema de trabajo.

En ese orden, la docente investigadora no consideraba el tono de voz, el componente no verbal en el desarrollo de las clases, la motivación, la escucha de sus estudiantes y la claridad en sus instrucciones frente a las actividades que se debían realizar en la sesión. Lo anterior, denota que son varios los elementos que no se incluían a la hora de implementar la clase y que de una u otra manera afectaban el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro aspecto característico del aula era la disposición de las sillas, pues era de corte tradicional que no permitía la interacción de los estudiantes, el diálogo y el aprendizaje colectivo. Situación que afecta el clima escolar y por ende su contexto de aprendizaje. Lo anterior va muy de la mano con los recursos usados en clase, pues al no contar con una planeación su recurso principal era el libro de texto definido de forma conjunta con las docentes del mismo grado.

Finalmente, uno de los aspectos que la docente no consideraba era la exploración de ideas previas en los estudiantes, ni la visibilización del pensamiento, pues ella nunca valoraba como punto de partida el bagaje de los niños desde sus experiencias de vida, aprendizajes anteriores y contexto en general.

Al referirse puntualmente a la visibilización del pensamiento, justamente la docente al realizar intervenciones largas, no daba lugar a conocer aquello que los estudiantes pensaban, sus ideas o comprensiones sobre aquello que se estaba abordando en la sesión de clase; además, sus actividades y preguntas no conducían a los estudiantes a ir más allá, a indagar sobre el punto de vista de los estudiantes, ni a responder a desafíos intelectuales.

3.3 ACCIONES DE EVALUACIÓN

Para la docente investigadora la evaluación es principalmente una herramienta que le permite dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, ella evaluaba: el proceso que tiene el estudiante, su avance desde que se inicia un tema hasta la fecha de terminación, el nivel de apropiación de los temas vistos, el manejo conceptual, la relación con otras temáticas, su orden y presentación en los trabajos y cuadernos. Así como, la relación que tiene con sus compañeros, y docentes, su presentación personal, su disciplina en el aula y su comportamiento en los diferentes escenarios institucionales.

Frente a esta acción la docente utiliza pruebas de periodo las cuales están estandarizadas a nivel institucional (las pruebas son estilo ICFES), evaluaciones en parejas, quiz, tareas, talleres, producciones, participaciones, comportamiento en clase, y realizaba una observación del estudiante en general. Ahora bien, esta acción está dirigida por la docente, ella simplemente asignaba una nota, sin realizar ningún tipo de retroalimentación para el aprendiz evaluado.

Bajo esta perspectiva, la docente investigadora no realizaba ningún análisis sobre los resultados de la evaluación versus el avance y nivel de apropiación de los estudiantes, simplemente llenaba las planillas con notas apreciativas frente a trabajos puntuales solicitados en las clases. Por tanto, los aprendizajes de los estudiantes no eran evaluados como tal, se tenía en cuenta un resultado más no un proceso, un producto más no su elaboración, y el recitar de memoria más no la comprensión de los estudiantes.

Esto responde principalmente a la evaluación implantada en la maestra desde sus antecedentes de la práctica de enseñanza, y a su bajo interés por indagar y conocer nuevas formas de evaluar lo aprendizajes y comprensiones de sus estudiantes; además, se asocia al bajo conocimiento del modelo educativo de EpC, establecido en su institución.

Lo descrito anteriormente frente a las acciones constitutivas de la práctica, fue el punto de partida de la docente investigadora al iniciar el proceso, lo más significativo de esto, fue hacerla consciente de la necesidad de reflexionar frente a su práctica de enseñanza sin aseverar que eran buenas ni malas, solo eran el resultado de su proceso de construcción como profesional docente.

Este primer escenario corresponde un hito inicial pues fue la oportunidad de hacerla consciente de la responsabilidad que tiene como docente frente al proceso de enseñanza de sus estudiantes y el impacto de sus acciones en la vida de cada uno de ellos, esto involucra no solo lo académico, también lo afectivo y comunicacional.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe destacar que el objeto principal de estudio de la docente investigadora es la práctica de enseñanza comprendida como “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve” Aiello (2005, p. 330). Al considerarse desde la multiplicidad de factores que la constituyen, es necesario comprender aquellas acciones constitutivas que emergen a partir de las relaciones que se dan en el proceso complejo de enseñanza – aprendizaje.

Sumando a esto, la práctica de enseñanza está consolidada a partir de las experiencias de vida del docente, lo cual se deriva principalmente del “saber -hacer y la competencia” (Nieto, 2002 p. 35 - 36), consolidada con los años y las aproximaciones en el aula.

Sin embargo, la práctica misma no se puede quedar en la experiencia, pues debe trascender a la interpretación e investigación sobre ella, con el fin de mejorarla y por ende transformarla (Nieto, 2002 p. 35- 36). En ese orden, es necesario considerar que las experiencias de cada docente son singulares y se ven marcadas principalmente por el contexto social y la población que suscribe en aulas, por tanto, es necesario que los docentes generen proceso de investigación, y reflexión sobre sus acciones en el proceso de enseñanza con el fin de comprender y trascender de la mera experiencia a la consolidación de una construcción pedagógica que aporte a la ciencia misma.

Cabe señalar que la práctica de enseñanza, se encuentra correlacionada con el conocimiento mismo, por tanto, está alimentada de la teoría, y está a su vez genera un conocimiento pedagógico, que aporta de forma directa a la profesionalización del docente, esto significa, que al considerar la práctica de enseñanza como un objeto de estudio, se contribuye a estudiar un fenómeno que es importante en la vida de todo ser humano y es el proceso de enseñanza.

Además de lo mencionado, de acuerdo con Schön, (1982) parte de la profesionalización del docente está asociada a la habilidad para manejar la complejidad de las aulas y resolver los diversos problemas que se presentan en ella; dicha habilidad, es comprendida como un proceso de reflexión en la acción que sirve para mejorar la respuesta del docente ante situaciones reales y de esta forma generar conocimiento. En este sentido, el conocimiento proveniente de la reflexión permite reorientar o mejorar la propia acción, en otras palabras, la práctica de enseñanza, conduciendo hacia un aprendizaje real y significativo de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento. (p.p. 10 – 11)

Al afirmar que la práctica de enseñanza es singular, compleja, y cambiante, además de la importancia de reflexionar sobre ella, es necesario establecer algunas acciones que son básicas en su desarrollo, tales como: la planeación, la intervención en el aula y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; escenarios que brindan elementos para trascender a una reflexión pedagógica.



Figura 2. Acciones constitutivas de la práctica

Dado que el fenómeno objeto de estudio se realiza sobre la acción e in situ, la docente investigadora se orientó hacia la investigación cualitativa y desde el diseño de investigación - acción que “se basa en las fases cíclicas o en espiral de actuar, pensar y observar; su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene”. (Hernández, 2014. p. 469 - 496).

De acuerdo con Martínez (2000), en la metodología de la investigación – acción los sujetos que son investigados terminan convirtiéndose en coinvestigadores participando de forma activa en el proceso. (p. 28). Aplicada directamente al campo educativo, la investigación – acción permite realizar procesos más participativos que facilita la comprensión de las problemáticas presentes en el aula, los métodos didácticos y comunidades docentes; siendo tópicos de estudio las situaciones que se generan principalmente en el aula. En este sentido, quienes intervienen en ella: elaboran, experimentan, evalúan y redefinen mediante un proceso de autocrítico, reflexión cooperativa y un enfoque del análisis conjunto. (Martínez, 2000, p. 30).

En consecuencia, cuando se analiza el pensamiento pedagógico de los docentes en ejercicio, considerando sus creencias, actitudes y acciones, es posible identificar una falta de evolución y adaptación en el pensamiento y las rutinas, evidenciando estereotipos que son poco flexibles y resistentes al cambio, apoyados principalmente en la tradición profesional. Razón por la cual, propiciar una “reflexión y autocrítica” prolongada sobre el ejercicio mismo de la docencia mediante la investigación acción en el aula generaran un “autodiagnóstico” que poco a poco permitirá la consolidación una mayor autonomía como profesional, autoaprendizaje y una visión mucho más amplia a nivel institucional (Martínez, 2000, p. 30).

Stenhouse (1975), consideró al docente como un investigador, el cual se inscribe en un proceso de autoconocimiento e investigación de su aula mediante el trabajo colaborativo con otros docentes, (Citado en Elliott, 2015, p. 2), ejercicio que se enmarca en el

desarrollo profesional del profesor, pues esto permite generar acciones de cambio encaminadas a mejorar las prácticas de enseñanza.

Con respecto a lo anterior, la docente investigadora a partir de su interés por reflexionar y transformar su práctica de enseñanza formuló una pregunta que orientó el proceso mismo de investigación:

¿De qué manera se puede transformar la práctica de enseñanza de una docente de primaria en una institución educativa distrital, en aras de fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes?

Dicha pregunta suscitó el establecimiento de un objetivo general que abarcará la pregunta misma de investigación, y tres objetivos específicos que permitieran apoyar el proceso de investigación, descritos a continuación:

General

Transformar la práctica de enseñanza de una docente desde las acciones constitutivas, para fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación básica.

Específicos

- Describir las características de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para detectar elementos de cambio a ser fortalecidos, tanto en su ejercicio profesional como en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a cargo.
- Implementar propuestas pedagógicas y didácticas, acompañadas de ciclos de reflexión que permita la cualificación de la practicas de enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

- Evaluar el proceso y los resultados derivados de la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el mejoramiento de las habilidades de pensamiento en los estudiantes para fortalecer su comprensión y calificación de los aprendizajes.

Uno de los aportes al proceso de investigación tiene que ver con la concepción de “docente investigador” de Stenhouse (1975) que fue retomada en varios países especialmente en Asia Oriental, adaptándose a otros nombres como: Lesson y Learning Studies, sin embargo, en Japón efectuaron otra apuesta sobre la “Lesson Study”, considerándola como “un sistema para construir y compartir conocimiento del profesional” (Citado en Elliott, 2015, p. 5).

En este sentido, la Lesson Study busca el desarrollo colaborativo y cíclico de una lección, comprendida como un proceso de interacción viva entre docentes y estudiantes que se puede dar durante un periodo de tiempo prolongado. (Elliott, 2015, p. 5).

Por consiguiente, la investigación adelantada por la docente consideró dentro de su metodología lo expuesto anteriormente sobre la “Lesson Study”, dado que la aplicación de la metodología implica la participación de pares docentes y el trabajo colaborativo entre ellos, además de considerar a los estudiantes en todo este proceso. Dicha forma de investigación: “se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza” en ese orden los docentes participantes: “diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas, en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y niñas que aprenden” (Soto y Pérez, 2014, p.1).

Es preciso indicar que la aplicación de la metodología Lesson Study permite realizar un trabajo articulado y mancomunado mediante la aplicación de siete etapas que dan como resultado la reflexión y el aprendizaje en doble línea: docentes y estudiantes.

En este sentido la Lesson Study brinda un marco de referencia que obliga a realizar una serie de acciones conjuntas que poco a poco permitirán que los docentes inmersos en

ella, logren identificar sus potencialidades y oportunidades de mejora en pro de sus prácticas de enseñanza. Se convierte entonces, en un trabajo colaborativo y de reflexión permanente, toda vez que el docente pone en evidencia ante otros lo que realiza en el aula, sus intenciones y hacia dónde quiere direccionar los aprendizajes de los estudiantes.

Añádase a esto que “las relaciones entre los miembros de un grupo se constituyen como el medio para fomentar el proceso de aprendizaje, que incluye el trabajo colaborativo”, Barragán, et al. (2010 p. 8), así pues, las docentes y el asesor han establecido una red de relaciones que les permite hacer aprendizajes a partir del análisis y estudio de la lección. Este ejercicio considera alguno de los elementos descritos por Johnson y Johnson como lo son: “*interdependencia positiva* (los miembros del grupo persiguen un objetivo común), promoción a la interacción (los miembros del grupo se ayudan unos a otros), responsabilidad individual, habilidades y destrezas de trabajo e interacción positiva. Barragán et al. (2010 p. 9).

Frente a esto, a lo largo de la investigación la docente ha generado una serie de procesos reflexivos o ciclos de reflexión a partir de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza (*planeación, intervención y reflexión*), lo cual ha propiciado la definición de un macro foco que es el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños, sin embargo, no hay que perder de vista que el centro mismo de la investigación es la docente y su práctica de enseñanza desde las acciones constitutivas de esta.

Bajo la perspectiva se han efectuado ocho ciclos de reflexión, con la colaboración del el asesor de investigación y tres docentes de básica primaria de colegios oficiales, inscritas en la Maestría en Pedagogía. Estos profesionales más la docente investigadora, consolidaron el grupo de Lesson Study.

Cada ciclo se estructuraba en cuatro momentos:

Planeación, en el cual se diseñaba la sesión de clase, las actividades a usar y se consideraban otros aspectos para llevar al aula.

Intervención, durante la intervención se recogía información en varios instrumentos, así como se daba el desarrollo como tal de la sesión de clase planeada.

Evaluación, desde los aprendizajes de los estudiantes, como las actividades establecidas, y los instrumentos usados.

Reflexión, la docente investigadora revisaba sus evidencias y con base a estas evaluaba en dos sentidos, su labor en el aula, así como su proceso investigativo.

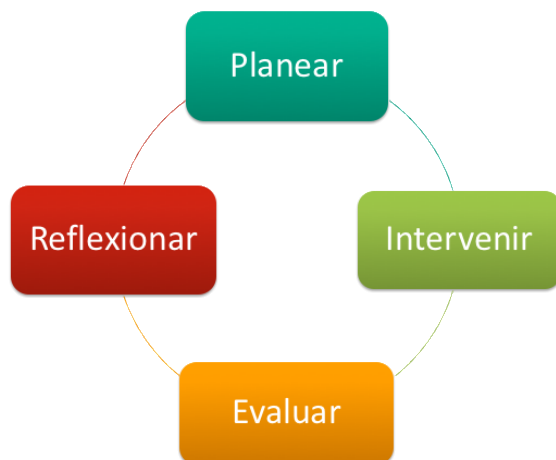


Figura 3. Estructura ciclos de reflexión

Este ejercicio de investigación adelantado por la docente investigadora, contaba al inicio del proceso con una serie de instrumentos que con la maduración de la investigación se fueron transformando con el fin de generar mayores y mejores comprensiones de lo que sucedía en el aula, sin perder de vista las acciones constitutivas de la práctica.

A continuación, se presentan los elementos usados:

- **Formato de planeación:** el cual fue construido como resultado del proceso de investigación, en este se consignaban los aspectos que se reflejarían en la intervención de la docente.
- **Video de intervención:** grabación de la sesión de clase que fue planeada para cada uno de los ciclos.

- **Transcripción de clase:** se retoma el aspecto más significativo de la sesión de clase y se transcribe como escenario de reflexión.
- **Diario de campo:** permitía registrar los momentos de la clase de acuerdo a una serie de dimensiones: enseñanza, aprendizaje, pensamiento, así como notas metodológicas de las actividades desarrolladas en la clase. Este formato consideraba, además, las preguntas que generaban los estudiantes, y una micro reflexión del docente.
- **Matriz DOFA:** para identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas desde las acciones constitutivas de la práctica.
- **Narrativa:** Consolidaba el análisis y la reflexión de la docente investigadora considerando los instrumentos de recolección de información, trazados con las acciones constitutivas de la práctica.
- **Matriz de consistencia y análisis de datos:** la matriz emerge del proceso de maduración y en ella se condensaban tres escenarios la fase de planeación, la fase de implementación, la fase de evaluación y la fase de reflexión. Además de considerar elementos del contexto y los resultados previstos del aprendizaje.
- **Grabaciones sonoras:** audios de los estudiantes y la maestra en momentos especiales de la clase, que permitían evidenciar o no el cumplimiento del propósito trazado.
- **Fotografías:** esenciales evidencias sobre la producción de los estudiantes de cara a las actividades planeadas en la planeación de la sesión de clase.

Los instrumentos mencionados, permitieron recolectar una serie de reflexiones y datos sobre el proceso mismo de enseñanza, en sintonía con la naturaleza de la investigación acción. Parte de estos instrumentos fueron compartidos por la docente investigadora a

los compañeros que conformaban el grupo de Lesson Study; en ese sentido, cada docente tenía la oportunidad de observar la clase de cada docente, y conocer sus reflexiones iniciales, para brindar recomendaciones a partir de la experiencia misma, y la formación teórica recibida en la maestría.

Lo anterior responde a la “observación participativa” la cual considera de la participación de un colega que comparta el mismo interés investigativo, para que pueda observar las clases y de esta forma brindar recomendaciones al docente investigador con el fin de aprender de sí mismo, y recibir de buena forma las críticas u observaciones. (Martínez, 2000, p. 34).

Es preciso indicar que hasta el ciclo cuatro de la investigación se usó la revisión completa de la sesión de clase desde el video, ya a partir del ciclo quinto el trabajo colaborativo y se basó en fortalecer los procesos de planeación especialmente, con el fin de dar oportunidad a que emergieran nuevos escenarios de reflexión personal del docente.

En consecuencia, la información recogida se encontraba en una serie de datos sueltos o reflexiones aisladas de cada ciclo, por lo tanto, fue necesario categorizarla y estructurarla. Acerca de esto, Martínez, (2000) menciona que la categorización está definida desde resumir o sintetizar, en una palabra, idea o concepto, el conjunto de información obtenida de los instrumentos para un manejo posterior (p.34). Es decir, que esa idea, concepto o palabra se define como “categoría y constituye el auténtico dato cualitativo, no es algo “dado” desde afuera, sino “algo interpretado” por el investigador, ya que él es el que interpreta “lo que ocurre” al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios” (Martínez, 2000, p. 34).

En cuanto a lo anterior, la docente investigadora realizó una serie de categorías apriorísticas que emergieron del objeto mismo de investigación, así como de la teoría recibida en el marco de los seminarios de la maestría en la cual se encontraba inscrita.

Una vez establecidas las categorías, se asignó una abreviatura para ser más fáciles de reconocer durante la investigación, además, la docente investigadora fue madurando su proceso de investigación, lo que permitió que emergieran unas nuevas categorías que van en línea con los tópicos centrales o los ejes temáticos establecidos para la investigación.

La siguiente tabla reúne las categorías apriorísticas y emergentes consideradas por la docente en la investigación, es preciso indicar que estas, representan la forma en la cual se organizó y estructuró la información recolectada en cada uno de los ciclos realizados por la docente.

Tópicos centrales Ejes temáticos o Líneas orientadoras	Categorías apriorísticas (conceptos objetivadores)	Categorías emergentes (Conceptos sensibilizadores)
Planeación	Formato (FT) Ideas Previas (IP) Referentes teóricos (RT) Aplicación de la planeación (AP) EpC Valoración de los aprendizajes (VA) Ampliaciones y aclaraciones (AA) Relación planeaciones Vs Intervención (RPVI) Contexto (CX)	Estructura de la Planeación (EP)
Intervención/actuación	Vinculación de contexto (VC) Participación de los estudiantes (PE) Visibilización del pensamiento (VP) Preguntas que realiza los estudiantes (PEST) Relación planeaciones VS intervención (RPVI) Acciones de los estudiantes (AE) Comprensión de sentido (CS) Mecanismos de regulación (MR) Monitoreo de avances (MA) Espacios de retroalimentación (ER)	Acciones comunicativas (AC)
Evaluación de aprendizajes de los estudiantes	Acciones evaluativas (AEV) Vinculación con la planeación (VINP) Intencionalidad (INT)	Valoración sistemática (VS)

Tabla 1. Categorías apriorísticas y emergentes

5. CICLOS DE REFLEXIÓN

Considerando las características de la práctica de enseñanza de la docente investigadora descritas anteriormente, y que fueron punto de partida para identificar elementos de cambio a ser fortalecidos durante los ciclos de investigación, se generaron una serie de propuestas didácticas que fueron contribuyendo de manera paulatina, a la cualificación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Además de considerar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, en pro del mejoramiento de los aprendizajes de ellos.

La docente investigadora desarrollo ocho ciclos de reflexión que respondían a la investigación – acción, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1998), mencionan “la espiral reflexiva en la acción, para emancipación de las comunidades educativas” (Citado en Muñoz, et al. 2002 p. 3). Por tanto, “investigar la propia práctica requiere que los educadores participen en una investigación sistemática y autocrítica que se comparte públicamente” (Kemmis, et al. 2014, p. 180).

Conforme a lo expuesto, al considerar la investigación como un **espiral**, esta se convierte en un proceso cíclico determinado en cuatro momentos: Planear, intervenir, evaluar y reflexionar. En este sentido, en la medida que la docente investigadora avanzaba en cada uno de los ciclos de reflexión emergían elementos que permitían a través de la revisión teórica, y el aporte de los seminarios ofertados en la maestría en la cual se encontraba inscrita, generar cambios que repercutían en su acción en el aula y su profesionalismo como docente.

A continuación, se presenta una figura que evidencia el espiral que se iba fortaleciendo ciclo a ciclo, considerando de forma transversal, las acciones constitutivas de la práctica. Es importante mencionar que, el sentido mismo de los ciclos se fortalecía en el escenario de reflexión, porque era allí cuando la práctica de enseñanza trascendía a otro nivel de producción pedagógica.



Figura 4. Articulación ciclos de investigación – espiral de reflexión.

Por otra parte, al revisar del desarrollo de cada uno de los ciclos, emergen nuevas acciones adelantadas por la docente investigadora que permitieron profundizar la investigación y desencadenar proceso de reflexión, que se organizaron de acuerdo al siguiente esquema:

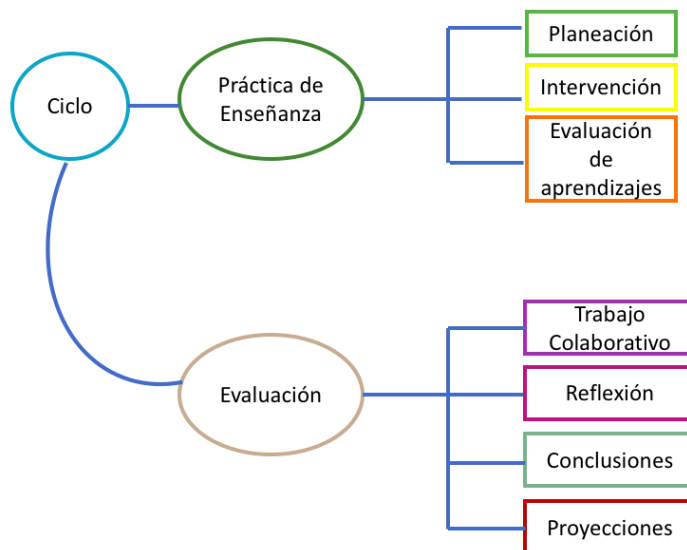


Figura 5. Esquema de ciclo de investigación

En este sentido, es preciso indicar el valor del trabajo colaborativo dentro del proceso mismo de reflexión e investigación de la docente, que fue un aporte valioso para su profesionalización pues trasciende de la crítica, a la auto - reflexión; y, por tanto, el sentido colaborativo que se evidencia a lo largo de los ciclos, facilitando que se pueda “problematizar la práctica con base al contraste y la reflexión grupal” (Peña, 2012, p. 65). A continuación, se describen cada uno de los ciclos de investigación de acuerdo con la estructura usada.

5.1 PRIMER CICLO DE REFLEXIÓN

El primer ciclo se desarrolló en dos momentos, un primer escenario que fue de reflexión sobre el rol de la docente investigadora en su aula, a partir de su experiencia diaria, además de otros aspectos que permitieron en su momento, identificar los posibles problemas que se presentaba en su práctica de enseñanza.

Mediante la consideración de las siguientes preguntas orientadoras suscitadas por el asesor: ¿quién soy?, ¿cuál es mi formación de base?, ¿cuál ha sido mi trayectoria profesional? ¿qué enseño?, ¿cómo enseño? ¿para qué enseño?, ¿qué evalúo?, ¿cómo evalúo?, ¿para qué evalúo?, y ¿cuál es la estructura de mi clase?, se propició un espacio en el cual la docente investigadora consideró su formación docente, su forma de enseñar, de evaluar y como se evidencia su trabajo de clase. El anterior ejercicio se consolidó como un punto de partida, suscitando las primeras reflexiones de la docente investigadora frente a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Este primer escenario permitió reconocer el papel de la docente investigadora en el aula, e identificar los aspectos que se determinaron como fortaleza y aquellos que se deben mejorar a lo largo de la investigación. Además, fue un espacio de sinceridad, pues la docente investigadora habló de su verdadera práctica de enseñanza, partiendo de las actividades tradicionales que realizaban en el aula, los deseos de cambio y lo que esperan lograr con sus estudiantes.

De este ejercicio la docente investigadora concluyó que los aspectos que consideraba debían fortalecer en su práctica de enseñanza es: la planeación de sus clases y desarrollo de competencias en los estudiantes desde las particularidades de cada área.

Con el grupo de docentes investigadoras, y a partir de los hitos de sus prácticas se agruparon los siguientes elementos convergentes (aspectos comunes frente a las preguntas realizadas) y elementos divergentes (aspectos diferentes de cada una de las docentes frente a las preguntas realizadas) descritos en la tabla:

Aspecto de análisis	Convergencias	Divergencias
Enseñanza	Enseñanza de todas las áreas, enseñanza de hábitos y valores. Uso de preguntas y actividades. Se retoma siempre lo visto en la clase anterior. Se enseñan para actuar en sociedad, se ve el estudio como forma de surgir y como proyecto de vida.	Los estilos de enseñanza dependiendo del grado.
Evaluación	Se evalúan actividades lecturas, proceso y temáticas trabajadas. La evaluación se realiza mediante participaciones y trabajos. Y se evalúa para ver avances del proceso, y como requisitos institucionales.	Retomar el tema antes de evaluar, evaluaciones orales.

Tabla 2. Convergencias y divergencias docentes investigadoras

Respecto a lo anterior los aspectos problema que fueron comunes entre las docentes de cara a su práctica de enseñanza en las diferentes acciones constitutivas son: la necesidad hacer visible el pensamiento, la transformación del modelo tradicional a un modelo o marco que permita la comprensión, el bajo manejo disciplinar de algunas de las áreas que se trabajan en básica primaria, el sentido de la evaluación y la forma en que se realiza.

En el segundo momento del ciclo de reflexión, se determinaron los cuatro momentos determinados en el espiral: Planear, intervenir, evaluar y reflexionar.

Planeación

La docente investigadora determinó con su grupo de pares un formato de planeación que le permitiera considerar aspectos que iba a desarrollar con sus estudiantes frente a un tema de cualquier asignatura. Como resultado de este proceso se diseñó un formato de planeación sencillo y fácil de revisar pues consideraba aspectos de ubicación como: la asignatura en la cual se trabajaría, el grado al cual estaba dirigida la clase, periodo académico, tiempo de duración de la clase y nombre de la docente investigadora.

Ya en el cuerpo del formato se describía: un objetivo que se planteaba desde el desarrollar conocimiento frente al tema seleccionado, los temas determinados por el plan de estudios, el logro que era completamente diferente al objetivo planteado, y los recursos que usaría la docente investigadora.

Este formato contemplaba además un espacio denominado “desarrollo de la clase”, en el cual se describía que se iba a realizar en la clase con cada uno de sus momentos y los criterios de evaluación que no eran más sino algunas actividades de rutina que se realizaban en la clase como la participación o la entrega oportuna de la actividad.

Finalmente, este el formato consideraba la “integración con otras áreas” describiendo con cuales asignaturas se podía vincular el tema trabajado y por qué; por último y de acuerdo con el proceso mismo de investigación se determinó un espacio de observaciones de la planeación, considerando la retroalimentación de los pares de investigación.

Para este ciclo de reflexión inicial no se evidenciaba en la planeación de forma clara la habilidad de pensamiento que se trabajaría, pues simplemente se consideró el tema desde el plan de estudio determinado para el grado de la maestra investigadora.

Dadas las condiciones que anteceden, la docente consideró como tema de trabajo: **La materia: propiedades, estados, y clases (mezclas)**; y se determinó un momento de exploración de saberes y tres momentos para el desarrollo de la clase (contextualización magistral, presentación de videos y realización de lectura).

Intervención

Desde la exploración la docente identificó los saberes previos usando una pregunta, esto con el fin que los estudiantes logran definir o identificar términos asociados al tema. Con las herramientas presentes en su aula, y mediante una lluvia de ideas fue registrando las participaciones de sus estudiantes, y para no perder esta información la docente tomó una fotografía, con el fin de ir retomando los aportes durante la sesión de clase. Lo anterior se consolidó como el momento inicial, y fue el punto de partida para el abordaje de la temática.

Ya en un segundo momento, mediante una actividad que involucraba la comprensión lectora los estudiantes se acercaban a los conceptos que se habían desarrollado inicialmente. Paralelo a esta actividad, la docente investigadora realizó un trabajo para una estudiante con discapacidad en concordancia con lo establecido a nivel institucional; como cierre de este proceso los estudiantes resolvieron unas preguntas propuestas por la docente para después ser socializadas en una plenaria.

A manera de cierre de la sesión implementada, la docente asignó una actividad de tarea relacionada con el tema, la elaboración de un mapa conceptual como producto de la clase, y la presentación del mismo para la siguiente sesión.

Evaluación de aprendizajes

Dentro de la planeación se terminaron algunas actividades como fueron: participación, entrega oportuna de la actividad, manejo conceptual y aplicación de saberes, los cuales durante la implementación se evidenciaron de manera amplia. Además de lo anterior, la docente investigadora consideró como actividad de cierre y de evaluación asignar una tarea la cual sería considerada como una nota para el periodo.

Parte de esta evaluación de aprendizajes se evidenció con la participación de los estudiantes, pues permitieron a la docente investigadora considerar los alcances mismos de su planeación y comprensiones de los estudiantes.

5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Con la orientación del asesor, las docentes consideraron como evidencias de su proceso de investigación una serie de insumos que permitieron al grupo de investigación hacer una mejor lectura de lo realizado por cada la docente en su práctica de enseñanza.

Trabajo colaborativo

Como parte del ejercicio de investigación y en el marco de la Lesson Study, se compartieron los videos y documentos por medio digital al grupo de investigación, y cada docente revisó el material. Lo anterior permitió conocer cómo se desarrolló la clase desde diferentes escenarios: primero un contraste entre lo planeado y lo efectivamente cumplido, segundo el rol de la docente en la enseñanza de los conceptos, y tercero el nivel de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.

Durante el tiempo de revisión de evidencias, las docentes no tuvieron contacto entre ellas, con el fin de no solicitar aclaraciones o explicaciones sobre lo que cada una estaba realizando en el aula, simplemente se limitó a registrar lo que observaba y que a su juicio se debería revisar o modificar, así como esos aspectos que se resaltan en consideración al papel del docente observado.

Como parte de cierre de este primer ciclo, se llevó a cabo una valoración del grupo de investigación, en la cual cada uno de los participantes socializaba sus observaciones, y daba a conocer su punto de vista frente al papel realizado por la docente investigadora desde los insumos entregados por ella. Las apreciaciones del grupo de pares del proceso de investigación fueron consolidadas en una Matriz DOFA que reunió aspectos importantes para la docente.

Como debilidades desde la planeación se considera la no relación de los conceptos con la vida diaria, además no se evidencia la inclusión del modelo educativo del colegio, ni mallas curriculares y los D.B.A (MEN). Con respecto a la implementación como debilidad se enuncia la baja interacción con los estudiantes, pues siempre se da desde lo magistral; siendo la docente investigadora protagonista todo el tiempo, limitando la participación de los estudiantes. Así como el mal uso del tablero pues sigue con el discurso, dando la espalda de forma prolongada a los estudiantes. Además de lo anterior se consideró que la lectura fue muy extensa para ellos situación que los dispersó.

Dentro de las retroalimentaciones recibidas por parte de la docente investigadora, se sugiere como oportunidad de mejora el desarrollar clases de forma interactiva usando experimentos o imágenes en el televisor; así como técnicas que permitan que todos los estudiantes puedan explorar sus ideas, rescatando especialmente las preguntas de los niños durante la sesión de clase.

Como fortalezas de este primer ciclo de reflexión se consideró la importancia en la exploración de conocimientos previos usando preguntas que ayudan a la comprensión del tema; además la docente investigadora brinda indicaciones de forma clara, y valora de forma positivas las respuestas de los estudiantes. Se rescata, el manejo de cara a la inclusión de estudiantes con discapacidad, y la cultura del saludo por parte de los estudiantes.

Finalmente, como amenazas se considera que los textos largos pueden aburrir a los estudiantes y la no relación de los temas con la vida cotidiana puede llevar a un bajo nivel de comprensión.

Reflexión y conclusiones

Todo lo anterior fue considerado por la docente investigadora considerando como aspectos importantes para las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, pues se brindaron elementos desde la planeación, la intervención y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En este caso la docente investigadora considera generar: canales de comunicación en doble línea con los estudiantes, así como el material que diseña y lleva a las sesiones de clase, pues en muchas ocasiones no van en línea con las etapas de desarrollo de los niños, ni con sus procesos de aprendizaje; en esa línea, también se debe considerar la intención de las actividades que se llevan al aula.

Para la docente investigadora es un reto vincular el contexto y sobre todo con el modelo educativo del colegio, dado que esto no se considera dentro de los procesos de planeación, intervención y evaluación de aprendizajes.

Finalmente, se logró evidenciar qué durante la implementación de lo planeado, la docente realizó algunas modificaciones que le permitieron establecer un hilo de trabajo durante la sesión, tomando decisiones de las actividades en virtud del tiempo.

Es preciso indicar que, aunque la docente tenía planeada su sesión de clase, al implementarla surgen una serie de variables que hacen parte de la dinámica de enseñanza, es por esto que investigar en el aula cobra sentido, pues nunca una clase será igual y siempre resulta ser cambiante el escenario, obligando al docente proponer nuevas estrategias que tengan como fin último el aprendizaje de los estudiantes.

Proyecciones

Todo lo anterior hace parte de los aspectos de cambio y mejora que se deben considerar para el nuevo ciclo de reflexión, si bien estas orientaciones son para la docente investigadora un marco de referencia, es posible que no todas se evidencien en el siguiente ciclo, toda vez que la docente comprende que es un proceso gradual de maduración, del cual debe ser consciente, pues el fin último es la transformación de su práctica de enseñanza.

Es claro para la docente que este primer escenario de reflexión le permitió considerar algunos aspectos como: la interacción que realiza con los estudiantes, las ayudas que lleva al aula como apoyo para el desarrollo de las clases, la importancia de la planeación

y el establecimiento de un formato claro y que recogiera nuevos aspectos, el uso de estrategias que efectivamente hagan visible el nivel de comprensión de los estudiantes y la definición de aspectos evaluativos que vayan más allá de la calificación.

5.2 SEGUNDO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

La docente investigadora para el segundo ciclo presentó la planeación desde el área de ciencias sociales la cual tenía como fin abordar algunas de las competencias establecidas para el componente de ciudadanía, lo anterior surgió como acuerdo entre las docentes participantes de la Lesson Study.

Para realizar el proceso de planeación de forma conjunta con las docentes del grupo de investigación se determinó un nuevo formato, el cual recogía elementos que emergieron del proceso de reflexión y proyección del ciclo uno. Este formato retomaba los aspectos de ubicación usados, y se incluyó el nombre de la institución educativa. En una segunda sección se determinó los conceptos a trabajar y los Estándares de Competencias (M.E.N), que se relacionaban con la sesión de clase, a su vez los objetivos o logros que se esperaban alcanzar con la intervención.

Uno de los aspectos que emergen son los “referentes disciplinares”, los cuales permitieron tener un espectro amplió sobre el contenido que se trabajaría. Además de la determinación de las actitudes personales y sociales que se buscan con la planeación establecida.

Se determinó de forma clara los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre, cada uno orientado a desarrollar la temática prevista; en ese sentido, se establecieron actividades que van en concordancia con el objetivo planeado para la sesión de clase. Finalmente, el formato contemplaba de forma clara la valoración, que permitía a la docente investigadora definir qué elementos o evidencias consideraría para reconocer el aprendizaje de los estudiantes.

La clase se planeó en el área de ciencias sociales, frente al estándar de competencias ciudadanas, esta se pensó en tres momentos: para el inicio se consideró una rutina de pensamiento llamada “antes pensaba y ahora pienso” adoptada de las propuestas por Ritchhart (2014), mediante un formato diseñado por la docente, en este se consideraba una serie de conceptos claves como: gobierno escolar, convivencia, pacto de convivencia, participación, entre otros.

Para el desarrollo se planteó un trabajo en grupo, con una lectura corta que presentaba conceptos asociados al Manual de Convivencia y Gobierno Escolar, además de la socialización de conceptos señalados en la rutina de pensamiento, esta lectura sería en voz alta y colaborativa. Por medio de ella, la docente investigadora aclararía cada uno de los conceptos y ampliaría los mismos. Además, consideró otra rutina de pensamiento: Veo – Pienso y Me pregunto (Ritchhart, 2014), con una serie de imágenes de power point.

Finalmente, como cierre de la clase, los estudiantes de forma individual llenarían la segunda parte de la Rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”, con el fin de evidenciar sus comprensiones y aprendizajes; esta herramienta permitiría a la docente investigadora evidenciar las comprensiones que se consolidaron con la sesión de clase.

Intervención

Para el inicio de la clase, se entregó a cada uno de los estudiantes una hoja que contenía un esquema para desarrollar la rutina de pensamiento: Antes pensaba y ahora pienso (planeada). La docente investigadora explicó en qué consistía el desarrollo de la actividad y que acciones deberían hacer en la parte inicial de la rutina, en un tiempo determinado.

Posterior a esto, la docente investigadora solicitó a los estudiantes que conformaran grupos con cuatro integrantes, entregando la lectura en la cual se presentaban los conceptos asociados a manual de convivencia y gobierno escolar; un representante de

cada grupo leía en voz alta para todos los estudiantes; además, la docente investigadora orientaba esta actividad desde el seguimiento de la lectura y la asignación de quien continuaba.

Después se solicitó a los estudiantes en grupo señalar en que partes de la hoja se mencionaban los conceptos trabajados en la rutina de pensamiento inicial, y después por grupo cada uno socializaba la palabra que le correspondía y en que parte de las lecturas las encontraba. La docente investigadora fue retomando los elementos que eran mencionados por los estudiantes para ir puntualizando y aclarando. Para el cierre de la clase los estudiantes terminaron con la segunda parte de la rutina de pensamiento.

Es preciso indicar que, aunque la docente investigadora tenía planeado realizar una segunda rutina de pensamiento: veo – pienso – me pregunto, debido al tiempo, no pudo realizar esta actividad.

Evaluación de los aprendizajes

Aunque en la planeación se consideraron elementos evaluativos como lo fue la elaboración de las rutinas, por los tiempos empleados en la clase, esta no se desarrolló de forma completa por parte de la docente investigadora, dado que, solamente se realizó la primera parte de la rutina inicial, y de forma muy rápida registraron el “ahora pensaba” (segunda parte de la rutina).

Adicional a lo anterior, no logró revisar de forma completa todas las comprensiones de los estudiantes, pues se abordaban varios términos en el formato de la rutina, situación que fue aspecto de reflexión para la docente investigadora,

5.2.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Trabajo colaborativo

Tal como en el ciclo anterior se realizó la grabación sobre la intervención en el aula y se produjeron los documentos que permitieron conocer la acción de la maestra los cuales

fueron: la transcripción y el diario de campo. Estos documentos fueron compartidos digitalmente con el grupo de investigación, y cada docente realizó la observación de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras.

Con estos elementos la docente se reunió con el asesor y su grupo de investigación, y cada una de las docentes participantes de las Lesson Study analizó, valoró y reflexionó las acciones de la docente frente a la sesión de clase desarrollada, desde el momento de la planeación hasta la finalización de la implementación.

Desde la planeación presentada por la docente se resalta: el uso de un formato que contiene elementos que permiten identificar de forma general lo que se trabajará durante la sesión de clase, la relación del objetivo planeado con el pacto de convivencia y los mecanismos de participación de la institución educativa, asertividad en las actitudes personales, relación de lo planeado con lo ejecutado en el trabajo de aula, y la inclusión de las guías y formatos a trabajar.

Por otra parte, se consideraron algunos elementos que deben ser objeto de mejora como: no establecer tiempos en la planeación, los referentes disciplinares mencionados pues solo se consideraron los relacionados con las rutinas de aprendizajes, la amplitud de la planeación versus la intervención en el aula, y la no consideración de las ideas previas de los estudiantes.

Respecto a la implementación se considera como fortaleza, la forma amplia en la cual la docente explica la actividad de trabajo buscando que todos los estudiantes comprendan lo que se debe hacer con la rutina de pensamiento, el saludo a los estudiantes, la ubicación de los conceptos en el contexto institucional, el acompañamiento a los estudiantes durante el trabajo en grupos, y las aclaraciones sobre la asertividad de la actividad en la rutina de pensamiento permitiendo fluidez de los estudiantes a la hora de responder.

Es importante mencionar algunas situaciones que merecen ser tenidas en cuenta como oportunidades de mejora en la práctica de enseñanza de la docente como: considerar las ideas previas de los estudiantes, monitorear la comprensión de los conceptos por medio de preguntas orientadoras desde el trabajo en grupos o de forma general, propiciar escenarios de participación, socialización y discusión entre los estudiantes, usar escenarios reales que garanticen la aplicación de los conceptos en la cotidianidad de los educandos.

De igual manera es necesario que la docente reconsidere la aplicación de rutinas de pensamiento, pues estas tienen una intención definida y no se ajustan a algunas actividades propuestas, además se debe tener en cuenta la edad y capacidad de comprensión de los estudiantes frente a estos escenarios de trabajo; por tanto el uso de actividades descontextualizadas y no acertadas tiene como consecuencia que no se movilice el pensamiento, no haya apropiación de los conceptos y por lo tanto no se lleva a una verdadera comprensión.

Por otra parte, la docente no consideró que todos los estudiantes contaran con el material para el momento de la lectura guiada, aspecto que puede llevar a la descontextualización del trabajo y por lo tanto a la dispersión de los mismos durante la actividad.

Es evidente dentro de este proceso el contexto mismo en el que se desarrolló la clase, dado que el día en que se llevó la misma, los estudiantes participaron en una actividad que involucraba mascarar siendo esto un factor que desconcentro y desvió la atención de los estudiantes.

Respecto a este aspecto los estudiantes realizaron con dificultad algunas de las actividades planeadas entre ellas la rutina de pensamiento: antes pensaba – ahora pienso, además la participación estuvo restringida a la localización en el texto de la definición sin proporcionarse espacios de reflexión, no se evidencia ningún nivel de comprensión de los estudiantes, la ubicación de los niños hace que se dispersen con facilidad.

Reflexión y conclusiones

Frente a lo anterior, la docente investigadora consideró que los estudiantes presentaron dificultades para comprender que debían hacer en a la rutina de pensamiento, pues le cuesta construir conceptos y hacer propuestas. Esto demandó mayor tiempo del planeado por la docente debiendo ajustar su planeación. En ese sentido, la rutina, aunque resulta ser útil para visibilizar el pensamiento el docente debe saber orientarla conocerla y tener clara la intención de la misma pues se puede convertir en una actividad llena de instrucciones.

Además, la no realización de la segunda rutina de pensamiento, disminuyó el impacto pues ellos no tuvieron la oportunidad de aterrizar los conceptos con acciones de su vida cotidiana, ni establecer de forma amplia la importancia del gobierno escolar.

Durante la lectura los estudiantes estaban dispersos y no escucharon las intervenciones de sus compañeros y la docente; por lo tanto, esta estrategia no permitió que los estudiantes lograrán evidenciar los conceptos definidos, y por ende comenzar a relacionarlos con escrito previamente en la Rutina de pensamiento. Es preciso indicar que la estrategia de lectura en voz alta no garantiza en su totalidad, que todos los estudiantes lleven el hilo de aquello que se está trabajando.

Es preciso indicar que, si bien se consideraron actividades como las rutinas de pensamiento, (cuya intención es generar comprensión), la intervención de la docente investigadora, y las acciones que se desarrollaron fueron tendientes a lo magistral, sin generar mayor impacto sobre los estudiantes.

Frente al uso de los instrumentos determinados para el proceso de investigación la docente consideró lo mencionado por Espinosa y Ríos (2017) mencionan que el “diario de campo es una ayuda para obtener información que permita el análisis sobre la práctica”, de igual manera mencionan tres procesos formativos que se generan a partir de este instrumento como: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la

competencia escritural y el sentido crítico (Azalte, Puerta y Morales, 2008) en Espinosa y Ríos (2017).

Proyecciones

Para los siguientes escenarios de planeación, se considerarán elementos como los descritos por Feldman (2010), así como elaboración de documentos que se usa, el nivel de intervención, además del registro fotográfico de las producciones de los estudiantes, mayor rigurosidad en la planeación y la aplicación de las rutinas de pensamiento.

Además, es necesario que la docente investigadora considere incluir para futuros ciclos elementos de contexto, que generen en los estudiantes una mayor apropiación y comprensión de los mismos.

En ese sentido la docente investigadora debe ser muy consciente de los procesos de planeación pues no se puede plantear una serie de actividades sin intención alguna, lo cual agota a los estudiantes y se ve limitada por el tiempo.

Finalmente, es necesario fortalecer los espacios de valoración hacia a los estudiantes, pues no fueron claros, ni evidentes en el desarrollo de la sesión; lo cual conduce a la consideración de rubricas de valoración o acciones que le permitan a la docente evidenciar los niveles de comprensión de los estudiantes.

5.3 TERCER CICLO DE REFLEXIÓN

Como marco de contexto del tercer ciclo es preciso indicar que la docente que ha participado en los ciclos de reflexión anteriores, se encontraba en la jornada de la tarde, y realizó cambio a la jornada mañana en el año 2019, asignando su carga laboral al grado tercero. Esto influyó en su práctica de enseñanza pues para la docente, si hay un cambio evidente en la población de niños, dado que, en la mañana, para ella las dinámicas son distintas: los niños tienen más energía, y están adecuados a otras rutinas durante el día.

La docente identificó en los estudiantes problemas de atención y escucha activa; pues muchos de ellos hablan de forma continua sin importar que alguien les esté transmitiendo un mensaje, lo cual dificulta en gran medida las acciones comunicativas de la docente.

Planeación

Para este ciclo de reflexión, y de acuerdo a la realización de los ciclos anteriores, la docente investigadora con su grupo de investigación, decidió enfocar la práctica de enseñanza hacia el área de lenguaje y principalmente hacia el desarrollo de comprensión e interpretación de textos. Este eje es indispensable pues da cuenta del proceso esperado en la enseñanza y es la comprensión, además de incluir de forma gradual los elementos del marco de referencia de Enseñanza para la Comprensión (EpC).

En este ciclo de reflexión, se adoptó un modelo de formato de planeación que retomaba elementos de la EpC, con algunos aspectos que se habían consolidado como resultado del proceso de investigación. Como nuevos elementos se incluyó el PEI, así como el modelo pedagógico de la institución.

Respecto a los elementos de la EpC, se consideró: el hilo conductor, los tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. Claramente, esta planeación era completa con relación a la usada en los ciclos anteriores, y retomaba elementos mucho más amplios, como por ejemplo los referentes disciplinares que daban respuesta al dominio disciplinar del área sobre la cual se realizaría la sesión de clases.

Además, se incluía en ella los Estándares de competencias, y los D.B.A, (MEN) los cuales se integran con las metas de comprensión y los desempeños de aprendizaje; adicional, se mencionan las micro habilidades desde el área de lenguaje respecto a la lectura, escritura y oralidad.

Un aspecto importante que se evidencia en el formato es la anticipación, el cual permite a la docente investigadora estimar algunas situaciones que se pueden presentar y que afectan el desarrollo como tal de la sesión de clase planeada.

Cada momento de la clase, estaba vinculado de forma directa con la valoración continua, para el inicio se consideró una actividad denominada ¿qué piensas o qué sabes acerca de?, en la cual los estudiantes por grupo darían a conocer sus saberes de cara a los diversos textos narrativos; y como valoración de este espacio inicial la docente investigadora consideró la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo, así como el respeto por la participación del otro.

Para el desarrollo, que es el segundo momento de la planeación, el trabajo se realizó en grupos mediante una lectura general sobre las características de los textos narrativos, adicional se entregó un ejemplo de texto narrativo para ser leído y analizado por los estudiantes, esto con el fin de identificar las características de los mismos y enriquecer sus procesos.

Finalmente, en el momento de cierre los grupos tenían que realizar la lectura rápida de algunos textos que estaban pegados por todo el salón de clase, identificándolos y determinando las características más importantes de estos.

Intervención

Para el desarrollo de la sesión de clase, la docente investigadora uso como mecanismo de regulación: actividades de atención, esto con el fin de generar una actitud de silencio respeto y escucha activa.

Mediante la instrucción inicial, se dio la lectura de la primera pregunta, presentándose una situación que se contempló en la anticipación de la planeación, lo cual obligó a la docente investigadora a volver a explicar la actividad. Es posible pensar que: la instrucción no fue lo suficientemente clara, dado que era una actividad lúdica que podía generar dispersión.

Para el segundo momento de la clase, los estudiantes no desarrollaron de forma completa la lectura, dado que se distraían con facilidad y les costaba mucho el trabajo en equipo, discutían constantemente dificultando la escucha del compañero. Como contingencia a esta situación, la docente investigadora realizó la lectura en voz alta, facilitando la comprensión de la misma para los estudiantes

Sin embargo, cuando los estudiantes se acercaron a los textos, los estudiantes realizaron con dificultad la lectura, y como no tenían los suficientes elementos de conceptuales dificultó comprender el tipo de texto y sus características. Este trabajo fue reorientado por la docente investigadora que pasó por cada uno de los grupos retomando elementos, ampliando y aclarando conceptos para que los estudiantes consolidaran sus aprendizajes.

Finalmente, dadas las condiciones presentadas durante la sesión, no se alcanzó a realizar el cierre como se tenía previsto, por lo tanto, la docente decidió realizar una plenaria donde cada uno de los representantes del grupo hiciera lectura de lo trabajado en clase, de forma tal que los estudiantes comprendieran: que no todos los grupos tenían los mismos.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes en este ciclo hace una migración pues involucra ya una valoración continua que se evidencia a lo largo de la sesión y con varios elementos, razón por la cual la docente investigadora agudiza mejor su percepción de la misma valorando y reorientando su quehacer en el aula, para que los estudiantes alcancen comprensiones del tema abordado.

Durante el cierre se logró evidenciar que algunos grupos identificaron de forma correcta el texto referido, aunque no pasaron de un nivel novato de acuerdo al modelo enseñanza para la comprensión; pues con dificultad lograron caracterizar los textos.

5.3.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Trabajo colaborativo

De acuerdo con lo observado sobre la docente investigadora por el grupo de investigación, el desarrollo de la clase se vio truncado porque los estudiantes no comprenden la importancia de escuchar al otro, respetar las ideas, y generar cohesión entre ellos, por tanto, falta mayor exigencia del cumplimiento de normas y acuerdos durante la clase.

El material educativo diseñado desde la planeación y visto en la intervención es muy extenso para la edad, y el nivel de los niños, razón por la cual, se sugiere considerar lecturas más cortas y que generen un impacto positivo y motivante en ellos.

Se valora como fortaleza de la docente investigadora el desarrollo de una actividad exploratoria de saberes previos desde la lúdica y la sana competencia, lo cual generó motivación en los estudiantes e interés en la parte inicial del trabajo. Además, fue una buena estrategia de la docente tener listo el salón antes de iniciar la clase, pues esto optimiza el tiempo y permite concentrarse en el desarrollo de la sesión.

Se consideran interesante el cierre replanteado por la docente investigadora, el cual permitió puntualizar algunos aspectos necesarios para conducir a los estudiantes a consolidar comprensiones.

Reflexión y conclusiones

La docente a partir de lo abordado en los seminarios, considera sus acciones comunicativas en el aula, resaltando el tono de voz usado con los estudiantes para modular su comportamiento y por tanto comunicar el mensaje esperado. Desde esta perspectiva se valora la dimensión motivacional del discurso de la docente; en esta dimensión se considera como elementos de análisis la generación de contextos dinámicos, así como animados y artísticos, se vale de la modulación de la voz que se une a un lenguaje evocador y atrayente (Terán, 2007, p. 48).

Al tener un contacto más cercano con cada uno de los grupos, la docente investigadora logró evidenciar el nivel de desarrollo de pensamiento de los estudiantes, pues les hacía preguntas donde ellos daban cuenta de lo aprendido y comprendido. En algunos casos los estudiantes llegaban a conclusiones sobre el trabajo, un escenario que no había explorado la docente en otros ciclos.

Proyecciones

Una de las acciones futuras que puede desarrollar la docente es realizar ejemplificación con los estudiantes para evitar malos entendidos a la hora de realizar las actividades, y así generar un primer nivel de comprensión en ellos, pues en el video, se ve como la docente solo da la instrucción si dar un ejemplo de lo que debían hacer los niños.

Es claro que la docente ya considera la exploración de saberes previos, algo que no contemplaba en sus prácticas de enseñanza, sin embargo, se debe potencializar su integración en el discurso de la docente investigadora durante la sesión de clase, para generar mayores significados en los estudiantes y un aprendizaje más próximo.

5.4 CUARTO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

El desarrollo de este ciclo inició con la consideración conjunta de un foco el transversal a todas las asignaturas, y fue el pensamiento crítico, pues permitía la integración y consideración del contexto. Con este marco de referencia, y con los criterios establecidos se procedió a determinar el área sobre la cual se trabajaría, y se revisó los Estándares de Competencias, las Mallas Curriculares y los Desempeños Básicos de Aprendizaje (MEN); eligiéndose el área de ciencias naturales y principalmente el tema de contaminación ambiental y uso de los recursos hídricos, enmarcando todo en el pensamiento crítico.

Se diseñó la planeación, desde el marco de referencia sobre pensamiento crítico y los elementos de EpC (Enseñanza para la comprensión). Este formato, incluye la contextualización del grupo de estudiantes, un elemento que se venía consolidado en los ciclos anteriores, y que recoge aspectos referenciales sobre los estudiantes y sus condiciones de aprendizaje.

En esta línea, el establecimiento de las metas de comprensión es concreto y claro, evidenciando el avance respecto al uso mismo de la EpC, haciendo una vinculación entre los desempeños y las metas de comprensión siendo más explícito, hacía que apunta cada uno de ellos.

Además, y como un elemento de integración se hace un tránsito del tema a la habilidad que se espera potencializar, que, para este ciclo, y como se mencionó se eligió el pensamiento crítico.

Consolidada la planeación, la docente investigadora determinó y planificó las evidencias que contribuyen al proceso investigativo, principalmente aquellas que dieran cuenta de las comprensiones de los estudiantes.

Para el inicio de esta sesión se estableció una rutina de pensamiento Veo – Siento – pienso, mediante el uso de dos imágenes referidas a la contaminación y cuidado del agua; una vez culminado este espacio, la docente escuchará a los estudiantes en plenaria, y recogerá las evidencias de este proceso.

En un segundo momento, la docente investigadora planeó realizar una intervención magistral frene a los recursos naturales, sus clases y la importancia de los seres vivos, seguido de una actividad grupal usando una lectura sobre el agua. Finalmente, y como momento de cierre la docente investigadora planeó la realización de un cartel que presente las acciones que se pueden adelantar para cuidar el agua.

Intervención

Para el inicio de la sesión de clases, la docente investigadora brindó a los estudiantes las orientaciones sobre la rutina de pensamiento, sin embargo, después de la organización de los grupos se evidenció que el material diseñado fue corto, dificultando el trabajo de uno de los grupos. Para compensar esta situación, la docente unió los dos grupos de forma tal que todos tuvieran acceso a la imagen y lograrán realizar su rutina.

Desde el desarrollo de las actividades, los niños tuvieron la oportunidad de acercarse a un texto que evocaba la reflexión de los estudiantes pues se llamaba: agua para la vida (elaborado por la docente desde los referentes disciplinares de la planeación). La intención de este documento era acercar a los estudiantes a conocer las características del agua, su importancia para los seres vivos, y su afectación desde el cambio climático. Otro de los espacios de reflexión fue el análisis de casos desde la vida escolar de los estudiantes, algo que claramente relacionó el contexto al tema que se estaba abordando en el aula.

Desde la planeación se había considerado un espacio de intervención magistral de la docente, donde se presentará el agua como un recurso natural, sin embargo, como este tema ya se había trabajado, y por la premura del tiempo la docente tomó la decisión de obviar esta parte y darle mayor fuerza a la discusión de los estudiantes.

El cierre de sesión no se pudo llevar a cabo como se esperaba, pues debido al tiempo y las solicitudes institucionales, se utilizó este espacio para socializar una lectura sugerida a manera institucional. Para evidenciar este trabajo y desempeño de comprensión la docente tomó la decisión de enviar esta actividad para la casa y retomarla en la siguiente sesión.

Evaluación de aprendizajes

Desde la planeación se consideró la valoración continua, determinando si esta era formal o informal, y puntalmente que se iba a considerar como evidencia de aprendizaje; además, cobra un mayor sentido la retroalimentación de la docente investigadora con los estudiantes, algo que no se había integrado a los demás ciclos

La actividad inicial tenía la intención de visibilizar no solo lo que pensaban los niños, si no también lo que sentían, pues parte de la conservación es reconocer los valores que otorga la naturaleza a los seres vivos, Edward O. Wilson (1989), menciona una tendencia innata de los seres humanos de identificarse con la naturaleza, esto se conoce como la Biofilia la cual lleva al ser humano a experimentar una amplia gama de emociones que van de la aversión a la atracción, del temor a la indiferencia y de la tranquilidad a la ansiedad. (Sánchez, M & De la Garza, A. 2015, p. 4).

Wilson, junto con el sociólogo Kellert, propusieron nueve valores relacionados con la biofilia (Sánchez, M & De la Garza, A. 2015, p. 4), algunos de los cuales se hicieron evidentes durante el trabajo inicial con los estudiantes. Ellos hicieron alusión a valores como: estético (la naturaleza vista como bella, armoniosa y equilibrada), o lo moralista (afinidad emocional y responsabilidad ética). (Sánchez, M & De la Garza, A. 2015, p. 4). Estos sentimientos, y valores están íntimamente relacionados con los pensamientos, de los estudiantes, por tanto, la actividad permitió ver el desarrollo de su pensamiento.

5.4.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Trabajo Colaborativo

Desde la planeación, el grupo de investigación valora que la docente, consideró las mallas de aprendizaje, los DBA, y estableció una relación entre ellos, además de incluir en cada una de las actividades los tiempos destinada para estas. Se resalta la rutina de pensamiento, dado que su diseño fue llamativo para los estudiantes. Por otra parte, existe debilidad en el establecimiento del hilo conductor frente al tema a desarrollar; y se debe considerar los tiempos y extensión de las actividades planteadas en los desempeños de comprensión.

Es importante considerar que la planeación refleja elementos de contexto, y retoma situaciones que son de la experiencia de los estudiantes en su colegio, cobrando un valor diferente para ellos y cumpliendo de esta forma con el desarrollo del pensamiento crítico.

Se evidenció una evolución del grupo de estudiantes desde lo académico y social, además la actividad inicial permitió que todos estuvieran atentos e interesados en realizar su rutina de pensamiento, y en algunos casos participar con sus opiniones.

La medición de los tiempos de la rutina de pensamiento permitió que los estudiantes trabajaran de forma articulada y puntual; y la docente investigadora estuvo en continua interacción con los estudiantes.

Es claro que esta acción constitutiva se debe mejorar, aunque desde la retroalimentación realizada se menciona que se ha fortalecido la valoración continua considerando si es de tipo: informal o formal, (Wilson, 1989) es necesario diseñar estrategias que permitan evidenciar sus aprendizajes.

Reflexiones y conclusiones

La docente investigadora es consciente de la falta de profundización en la implementación de acciones valorativas, vistas no desde la calificación si no como un proceso valorativo constante y en varias líneas. Sin embargo, considera como un avance para su práctica de enseñanza, la transición que ha tenido la evaluación dentro de las acciones constitutivas

Para la docente investigadora esta sesión de clase fue muy significativa pues generó un espacio diferente y más consciente de lo que se realizaría en el aula, especialmente el enfoque hacia el pensamiento crítico. Considera, además, que, para ser el primer acercamiento con los estudiantes, de cara al pensamiento crítico, cuenta con una buena receptividad, pues ellos han tenido la oportunidad de enfrentarse en otros espacios y a otras actividades que les ha permitido fortalecerlo.

Como referentes teóricos para este ciclo de reflexión se retomaron los aportes de Barrera, M & León, P (1997), frente a la enseñanza para la comprensión, Martínez-Otero Pérez, V. (2008) y Terán, E. (2007) frente al análisis de discurso del docente.

Proyecciones

A pesar de contar con la planeación, la determinación de tiempos y demás, nunca se cumple efectivamente, pues siempre quedan actividades sin desarrollar, lo cual denota que no hay una coherencia lógica entre la intención e impacto de las actividades desde la planeación, con respecto a la implementación. Razón por la cual, para la docente investigadora, se hace necesario establecer de manera más clara y puntual, el alcance de cada una de las actividades y su intencionalidad.

Adicional a lo anterior, es necesario fortalecer los espacios de socialización de los estudiantes para escuchar de forma completa todas las participaciones, pues son valiosas para el desarrollo de las sesiones de clase, los procesos de evaluación y desarrollo de habilidades.

Pese a las condiciones de la institución, frente a los recursos disponibles para los docentes, entiéndase fotocopias o cualquier otro tipo de material, la docente investigadora considera la importancia de que cada estudiante cuente con su material, pues eso facilita las comprensiones de ellos, dado que les da la oportunidad de manipularlos. Por tanto, como proyección para futuros ciclos, es buscar los medios y recursos para que todos continúen con su material.

Finalmente, la planeación de las sesiones de clase debe darse desde las habilidades de pensamiento, las cuales permiten desarrollar un nivel diferente de comprensión en los estudiantes, por tanto, para futuros ciclos de determinará la habilidad a trabajar antes que el tema o el área sobre la cual girará la clase.

5.5 QUINTO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

Dado el proceso adelantado, de forma conjunta la docente con el grupo de investigación inició el uso de una matriz diseñada a nivel de la Maestría en Pedagogía, la cual estaba dividida en tres fases: de *planeación* que permitía reorientar sus sesiones de clase en dos niveles: una planeación de las actividades que se desarrollarían, y una planeación de la investigación y recolección de evidencias; de implementación en la cual se hace una descripción detallada de las actividades realizadas, acompañada de las evidencias recolectadas; de *evaluación* la cual a partir de las evidencias recolectadas se analizaba el cumplimiento del propósito establecido en la planeación; y finalmente la fase de reflexión, en la cual se registraba los argumentos sobre el cumplimiento o no de las actividades planeadas y las proyecciones o acciones de mejora de ser necesario de cara a la actividad.

Para el ciclo quinto la habilidad de pensamiento que se estableció en la planeación fue la clasificación (Marzano, 2005), aplicada al área de ciencias naturales, para el grado tercero de primaria y relacionada con el tema de la energía. Es preciso indicar que las actividades pensadas, ya no buscaban desarrollar el tema como tal, sino potencializar la habilidad de pensamiento.

En esta planeación y de acuerdo a la enseñanza para la comprensión se determinó un resultado previsto de aprendizaje (RPA), de cara a la habilidad y el desarrollo del tema, además se presenta elementos del contexto, no como un contexto general, sino particular de acuerdo con los niveles mencionados por De Longhi (2012), los cuales son situacional, lingüístico y mental; también una serie de observaciones generales sobre la planeación.

La planeación del ciclo quinto tiene cuatro actividades que se articula en los tres momentos establecidos en el formato de planeación por EpC; la primera actividad es el desarrollo de una rutina de pensamiento Ritchhart (2014) pensar – inquietar – conectar (PIC), que se desarrolló de forma individual y colectiva mediante el uso de una serie de

preguntas. Esta actividad estaba orientada a explorar las ideas previas de los estudiantes.

Para el desarrollo de la sesión se consideraron dos actividades, la primera una lectura corta sobre la energía y sus formas, con el fin de acercar a los estudiantes al conocimiento disciplinar; y una segunda de intervención magistral de la docente para retomar, ampliar y profundizar las ideas trabajadas sobre la energía.

Y a manera de cierre, la docente investigadora había sugerido realizar una infografía sobre la energía y sus diferentes fuentes, usando los elementos expuestos durante la sesión, y debería ser ubicada en una parte del salón; sin embargo, parte del ejercicio era la revisión de la planeación por pares, quienes sugirieron modificar la última actividad, pues la infografía resultaba ser muy elevada para los niños de acuerdo con su grado, en virtud de esto se sugirió realizar un dibujo en el cual los niños tuvieran la oportunidad de exponer los elementos que a su parecer son más importantes en relación con la energía.

Intervención

Para dar inicio a la sesión la docente investigadora explicó a los estudiantes en qué consistía la rutina de pensamiento PIC, las preguntas propuestas y la importancia de esta para el desarrollo de la sesión. De acuerdo con las sugerencias de otros ciclos a cada estudiante se le entregó su hoja de trabajo con la rutina propuesta.

La docente investigadora asignó un tiempo para la resolución de la misma de común acuerdo con los estudiantes, de forma tal que fueran partícipes de la actividad. Una vez culminaron la rutina, para el espacio de socialización y escuchar a todos los estudiantes, se asignó una pregunta por las filas distribuidas en el salón. Para la docente investigadora fue importante grabar las intervenciones de ellos, así que a cada uno fue registrado en audio.

Para la segunda actividad planeada, los estudiantes se organizaron en parejas, y la docente investigadora entregó la lectura propuesta, en ella los estudiantes señalaron

algunas ideas o palabras que les resultaban interesantes de acuerdo al tema, y de esta forma iban conociendo y clasificando las diversas fuentes de energía.

Frente a la intervención, la docente investigadora consideró las ideas y los términos que habían seleccionado los estudiantes. Ella abordó las preguntas de los estudiantes de cara a las actividades realizadas, sin embargo, estas se iban distanciando del tema central de la clase, por lo tanto, y de acuerdo con las habilidades comunicativas, reorientó nuevamente al tema que se estaba tratando, y los invitó a investigar entre todas las preguntas que surgían.

Con respecto al cierre y como parte de la evaluación y evidencia del aprendizaje, los estudiantes por medio de un dibujo plasmaron los elementos más importantes de la energía de acuerdo a la lectura, y a la intervención de la docente. Ellos realizaron muchas preguntas sobre qué podían dibujar, pues al sentirse libres, pensaban que se podían equivocar; en este escenario y de forma autónoma empezaron a clasificar diversas fuentes de energía.

Evaluación de aprendizajes

En cuanto a la evaluación, ese proceso se hizo de forma constante, valorando cada una de las intervenciones, respuestas y producciones de los estudiantes. De acuerdo con las evidencias colectadas, en la rutina de pensamiento (PIC), los estudiantes registraron las ideas y pensamientos frente al tema de la energía, todas valoradas por la docente; algunas de estas se aproximaban a la descripción de la energía, sin embargo, otras respuestas presentaban conceptos o relaciones erróneas.

Frente a las preguntas realizadas por los estudiantes, se retomaron elementos de análisis que se integraron durante la sesión de clase; algunas de las preguntas más representativas son: origen y descubrimiento de la energía, y el comportamiento de la energía, algunas de las preguntas son: ¿Qué pasaría si no tuviéramos energía?, ¿por qué la energía se puede ver más no tocar? ¿Cómo se trasmite a un enchufe y del enchufe al cargador y del cargador al teléfono, Tablet o computador? Finalmente, el paso de rutina conectar no

fue tan exitoso pues los estudiantes no lograron establecer conexiones claras los conceptos trabajados.

Respecto a la segunda, los estudiantes se acercaron al saber disciplinar mediante la lectura propuesta, seleccionando elementos claves que les permitieron evidenciar su trabajo en el cierre de la actividad.

Durante la intervención de la docente investigadora, sus acciones comunicativas comprendidas como, una serie de interacciones entre dos o más personas mediante el uso del lenguaje, con una intención final que es la comprensión, y que incluye aspectos verbales y no verbales que permita el establecimiento de consensos o acuerdos con el otro; permitieron que los estudiantes lograran aterrizar algunos de los conceptos para comprender elementos sobre la energía.

La acción comunicativa surge desde esa propuesta por Habermas y está basada: “en la reciprocidad comunicacional lingüística, la cual busca constituir las condiciones mínimas y universales para cualquier aceptación a acuerdo racional” (Rodríguez, 2014 p. 48),

Finalmente, la actividad cierre reflejó la presión que ejerce el proceso evaluativo en los estudiantes, pues ellos preguntaban de forma continua qué debían hacer, y si efectivamente está bien; sin embargo, la docente investigadora aclaró que este ejercicio permitiría conocer el nivel de comprensión frente a lo trabajado en la sesión, facilitando que el trabajo se realizara con mayor fluidez.

5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Trabajo colaborativo

A diferencia de los ciclos anteriores, y como una alternativa sugerida por la Maestría en Pedagogía el trabajo colaborativo se centró principalmente en la revisión de la planeación, de esta forma, una docente par brindaba sugerencias desde su saber experiencial de cara a las actividades planteadas por la docente investigadora.

Como retroalimentación, se sugirió replantear las preguntas de la rutina de pensamiento específicamente en los pasos de pensar y conectar, así como ampliar la descripción de la actividad de intervención de la docente, de forma tal que permita retomar elementos de la rutina de pensamiento.

Para finalizar la retroalimentación del trabajo colaborativo, se sugirió cambiar la infografía por un dibujo que permitiera a los estudiantes de forma libre y espontánea presentar sus comprensiones. Algo que fue muy acertado para la investigación de la docente, pues efectivamente permitió conocer los aprendizajes de los estudiantes, y la clasificación de las diversas fuentes de energía.

Reflexión y conclusiones

La docente investigadora considera que las actividades de acuerdo con el propósito establecido se cumplieron en su totalidad, pues se buscaba conocer los saberes previos de los estudiantes frente a la energía e identificar si era posible que ellos logran conexiones con otros conceptos; lo anterior permitió que los estudiantes visibilizaran su pensamiento y lo plasmaran con sus palabras.

Las rutinas de pensamiento aplicadas al aula, son una herramienta muy potente, dado que al realizarlas de forma continua y con un propósito, permite que los estudiantes se familiaricen cada vez más y elaboren mejores respuestas.

En definitiva, la intervención de la docente investigadora es necesaria, pues permite que se puntualice ideas, facilitando que los estudiantes puedan conectar sus pensamientos, para evidenciarlos y comunicarlos dentro del marco de la EpC. En ese sentido, un elemento de transformación es el discurso de la docente investigadora, dado que sus intervenciones ya no son tan extensas y considera los aportes de sus estudiantes, en especial las preguntas que ellos manifiestan; además es válido considerar un avance en

el desarrollo de las lecturas, pues la docente antes usaba lecturas muy extensas que dispersaba a los estudiantes y desvirtuaba el propósito mismo de la actividad.

Gracias a las actividades realizadas entre la docente investigadora y sus estudiantes, se logró llevar a nivel de reflexión dirigido al cuidado y el ahorro de energía, algo que emergió de la misma práctica de enseñanza, pues esto no estaba considerado en la planeación.

Proyecciones

Para la docente investigadora es importante aclarar a los estudiantes algunos conceptos desde el área de lenguaje que les permitirá ampliar la comprensión de las actividades, lo cual se convierte en un reto, porque se puede considerar la idea de integrar otras áreas del saber en la planeación, facilitando los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Además de continuar fortaleciendo la comunicación efectiva con los estudiantes, considerando el tiempo de sus intervenciones. Siempre desde la intención y el propósito mismo de la clase.

Se debe fortalecer y hacer evidente de forma más amplia las habilidades de pensamiento propuestas para cada sesión de clase, si bien este fue un primer acercamiento de planear desde la habilidad, se hace necesario, continuar este ejercicio, interviniendo y evaluando desde esta, pues ahí se evidencia un cambio en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

5.6 SEXTO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

El ciclo sexto se construyó a partir de la habilidad de pensamiento: argumentación, comprendida como la elaboración de fundamentos (Marzano, 2005), desde el área de ciencias sociales, apuntando al desarrollo del contenido de la división política de Colombia.

Como se mencionó en el ciclo quinto, se estableció un propósito de aprendizaje que va en línea con lo descrito por la EpC; con la implementación de la sesión de clase, se espera que los estudiantes logren comprensión sobre el tema elegido, desde la elaboración de argumentos que logren persuadir y justificar sus ideas.

Esta planeación también contempla el contexto situacional de los estudiantes en los niveles mencionados, además de considerar algunas observaciones, que sirven como anticipación a lo que se desarrollará en la sesión de clase.

Para esta sesión, se establecieron cuatro actividades con un nombre que las identificaba, esto como parte de los procesos de retroalimentación en las sesiones de investigación adelantadas con el grupo de docentes investigadoras.

La primera actividad se denominó “explorando mi conocimiento” en el cual se aplicaría una rutina de pensamiento “antes pensaba – ahora pienso” con una serie de conceptos sobre los cuales los estudiantes expresarían sus ideas; y como parte de este proceso la docente investigadora recolectaría las hojas de trabajo.

La segunda actividad se denominó “Colombia mi país”, esta sería abordada por la docente investigadora mediante una presentación de power point con el acercamiento conceptual propio de la asignatura, de esta forma se daría elementos a los estudiantes para la construcción de sus argumentos, los cuales sería usados en las siguientes actividades.

En la tercera actividad nombrada como “aterrizando en Colombia”, los estudiantes usarían las Tablet de la institución, las cuales cuentan con un programa instalado en el que se debe ubicar los departamentos en un mapa de Colombia interactivo, y una vez lo hagan de forma correcta, aparece el nombre y su correspondiente capital. Esta actividad pretendía que los estudiantes conocieran la ubicación geográfica de los departamentos, pero además acercar a los estudiantes al uso de nuevas herramientas tecnológicas.

Y finalmente para el cierre los estudiantes diligenciarían la segunda parte de la rutina de pensamiento, referida al ahora pienso, con los nuevos argumentos y movilizaciones de pensamiento de ellos; además esta actividad permitirá considerar el nivel de argumentación de los estudiantes de cara a la habilidad propuesta para la sesión.

Intervención

Como parte de las transformaciones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, ella socializó el propósito clase, así como las actividades que se desarrollarían en esta, lo cual permite a los estudiantes a tener una claridad durante la sesión.

Posteriormente se entregó a cada estudiante la rutina de pensamiento, explicando en qué consistía y como diligenciar el primer paso de la misma; en ese sentido, la docente investigadora leyó cada uno de los términos sobre los cuales se trabajaría durante la sesión. Dadas las instrucciones, los estudiantes contaron con el tiempo necesario para desarrollar la rutina. En este espacio, y desde la planeación estableció que la socialización, sería de aleatoria, por lo que leyó algunas de las respuestas de los estudiantes frente a los términos consignados en la rutina.

La docente previamente había preparado una presentación en power point de donde abordaba los conceptos como: estado, elementos que lo constituían, país, nación, territorio, patria, departamento, autoridades departamentales, municipio y autoridades municipales. Esta herramienta le permitió hacer las aclaraciones correspondientes para que los estudiantes tuvieran elementos para diligenciar mediante argumentación la segunda parte de la rutina de pensamiento.

Previo al inicio de clases, las Tablet estaban disponibles en el salón, para los estudiantes; debido a la cantidad de las mismas, debieron ser usadas por parejas. La docente investigadora brindó la instrucción sobre la aplicación a la cual debían acceder, y los

estudiantes empezaron a trabajar en ella. Mientras iban desarrollando la actividad, la docente grababa las apreciaciones y opiniones de los ellos frente al uso de la aplicación.

Una vez los estudiantes iba culminando se les entregaba inmediatamente la hoja con la rutina para que diligenciaran la segunda parte: ahora pienso. Algunos estudiantes revisaron algunos apuntes que ellos mismos tomaron en la medida que intervenía la docente. Dado el tiempo empleado para las demás actividades, no se realizó una retroalimentación amplia del trabajo realizado, situación que debe ser analizada por la docente investigadora.

Evaluación de aprendizajes.

Aunque los estudiantes diligenciaron la primera parte de la rutina, esta no se les facilitó como lo esperaba la docente investigadora, lo cual se evidenció en las preguntas y acciones que ellos realizaron mientras la resolvían, por ejemplo, como: diligenciar los dos campos de la hoja o preguntar constantemente que significaba cada uno de los términos allí incluidos. Además, algunos estudiantes no lograron resolver de forma completa la primera parte de la rutina, y sus anotaciones no se relacionaban con el tema, e interponían la palabra yo antes pensaba: Estado: Est 32. Yo antes pensaba que era donde tenían unas personas y que muy chiquito. (La nomenclatura relacionada anteriormente hace referencia al número según el listado de estudiantes que participaron durante el ciclo de reflexión).

La intervención de la docente investigadora, permitió que los estudiantes se acercaran al conociendo disciplinar propio de las ciencias sociales. Si bien hubo un abordaje más riguroso por parte de la docente, el lenguaje no fue claro y su discurso fue bastante extenso, algo que afecta la acción comunicativa en el aula, y por tanto no ayuda a la comprensión de los estudiantes.

Frente al uso de las Tablet, algunos estudiantes encontraron agradable el uso de la aplicación (mapa de Colombia) sobre todo para ubicar en el mapa el lugar exacto en el cual se encuentra el departamento. Esta fue una experiencia significativa para ellos, pues

encontraron un uso distinto a las herramientas del colegio, mediante nuevas aplicaciones. Claramente, usar otras tecnologías en el aula motiva a los estudiantes. Algunas de las apreciaciones grabadas en audio durante la sesión fueron:

Est 23. Muy chévere porque nos han dicho sobre la política del Estado y territorio y te ha servido este mapa para para saber un poco más de la política

Est. 9 bien porque ahí sale como un rompecabezas y nos aprendemos ya los nombres de los de los departamentos

Est . 24 chévere porque nos está enseñando los nombres de los departamentos y países para para cuando tengamos una evaluación en la clase podemos sacarnos una nota

Est. 13. Me parece muy buena, porque nos ayuda a enseñar sobre Colombia y también nos divierte y Est. 3 también nos ayuda a ver el mapa y a ver dónde quedan las partes

Est. 17 Podemos mirar las capitales e ir aprendiendo

(La nomenclatura relacionada anteriormente hace referencia al número según el listado de estudiantes que participaron durante el ciclo de reflexión)

5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Trabajo colaborativo

Como se mencionó en el ciclo quinto, el trabajo colaborativo giró en torno a la revisión de la planeación establecida por la docente investigadora. En ese sentido, como sugerencia frente a la primera actividad se solicita ampliar los conceptos por desarrollar.

Adicional a esto, se sugiere relacionar los referentes disciplinares correspondientes al área de sociales, razón por la cual, la docente investigadora consultó documentos que permitieran esclarecer los conceptos a trabajar, acercándose a un texto del DNP

(Departamento Nacional de Planeación) y a Rodríguez (2009), frente a la estructura del poder público en Colombia.

Finalmente se sugiere pensar en una actividad de cierre, distinta a la rutina de pensamiento, pero la docente investigadora considera que no se puede dejar fraccionar la rutina, razón por la cual mantiene su planteamiento inicial para la finalización de la sesión.

Reflexiones y conclusiones

Para la docente investigadora, si bien se alcanzaron algunos elementos de la clase, el propósito como tal fue parcial y estuvo afectado por la poca claridad en la instrucción a la hora de la rutina de pensamiento; en otro sentido, la frase antes pensaba fue tomada de forma errónea lo que generó confusiones a la hora de diligenciarla.

Además, la extensión de la rutina en cuanto a los términos allí consignados, lograron confundir a los estudiantes, tomando más tiempo de del previsto. Al leer las respuestas escritas por ellos, la docente investigadora logró evidenciar que no hubo transformación, ni apropiación de los conceptos, por lo cual la actividad no generó el impacto esperado para la comprensión de los estudiantes

Frente a la socialización de la rutina de pensamiento, la docente investigadora, no puntualizó, ni retomo estos elementos, o ideas erróneas durante la sesión, lo que no condujo a la comprensión. De igual forma, la intervención de la docente investigadora resultó ser un espacio no tan potente, ni significativo como ella lo consideraba, de acuerdo a la evidencia de la segunda parte de la rutina.

En conclusión, para la docente investigadora fueron varios los aspectos que reflejaron el cumplimiento parcial de los propósitos establecidos para las actividades, así como el RPA, fue una clase de muchos aprendizajes para la práctica de enseñanza, que la llevaba a seguir esforzándose en las acciones constitutivas de la misma.

Proyecciones

Como proyecciones para el siguiente ciclo, o futuras oportunidades, se resalta, considerar mejor la rutina de pensamiento, para esa exploración de saberes previos y validación de aprendizajes de los estudiantes; pues se requieren de ciertos niveles de comprensión que quizá no están consolidados con los estudiantes de tercero.

Además de presentar de forma clara y precisa la instrucción para diligenciar la rutina de pensamiento, en especial “antes pensaba - ahora pienso” y de ser posible reformular su nombre para que los estudiantes puedan comprenderla mejor.

Para futuros escenarios la docente investigadora considera que no se debe ser muy ambiciosa en abordar tantos conceptos, en una sola sesión de clase, pues la cantidad de los mismos no facilita profundizar en ellos.

Frente a la intervención de la docente investigadora, si bien la intención era acercar a los estudiantes al referente disciplinar, al abordar una gran cantidad de conceptos, genera confusión en ellos lo cual no garantiza su apropiación.

Es necesario seguir fortaleciendo la habilidad de pensamiento de argumentación, pues si bien en la planeación se hace explícita y es el eje transversal de la misma, se desvirtúa a la hora de intervenir y evaluar en el aula. Además, esta habilidad es común en todas las asignaturas, razón por la cual se facilita su trabajo y articulación.

5.7 SÉPTIMO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

La planeación del ciclo se centró en la habilidad de pensamiento de comparación (Sánchez, 2002), desde el área de Lenguaje y mediante el tema de los verbos. Para esta sesión se determina como RPA la comprensión de los estudiantes sobre el uso de los verbos en su vida cotidiana, por medio del desarrollo de la habilidad de comparación.

Esta planeación estuvo conformada por cuatro momentos, uno inicial de exploración de saberes previos, mediante una actividad diseñada por la docente investigadora y que asemejaba a una rutina de pensamiento, la cual título como “expreso mi pensamiento”; cada estudiante escribiría tres ideas sobre los verbos, y cumplido el tiempo estipulado, compartirían con el compañero del lado lo que escribieron con el fin de identificar dos ideas o elementos comunes. Después la docente investigadora entregaría un post – it en el cual escribirían dos ideas que los dos considerarían expresaban lo que pensaban sobre los verbos.

La segunda actividad fue de socialización y puntualización, algo que se realizó de forma articulada pues los estudiantes al pegar sus ideas en el tablero, debían leerlas y la docente investigadora anotaba elementos de las mismas para ir aclarando algunas de las ideas de los estudiantes. Lo anterior con el fin de retomar las ideas de los estudiantes, y clarificar frente al tema trabajado.

La tercera actividad fue lúdica y se denominó como acciones – mímica, en grupos de no máximo cuatro estudiantes se entregarían 8 tarjetas elaboradas por la docente investigadora; una vez organizados cada estudiante al azar elegía un verbo, el cual debía dramatizar, y una vez identificado, lo consignaban en una hoja en los tres tiempos verbales. Esta actividad pretendía ejercitar los tiempos verbales, además de generar trabajo en equipo y expresión corporal.

Finalmente, y como cierre la docente investigadora diseñó un formato que contenía una serie de instrucciones para que los estudiantes de forma individual elaboraran una frase usando los verbos dramatizados o lo que ellos quisieran emplear. Esto se usó como valoración formal del proceso, dado que esta clase no era de introducción a un tema si no de afianzamiento del mismo.

Intervención

La docente investigadora, presentó a los estudiantes las actividades que se iban a realizar, de igual forma recordó las normas de clase la importancia del respeto de la

palabra del otro, y uso la técnica del semáforo para moderar los tonos de voz; esta consiste en una tarjeta de papel rojo, otra amarilla y una verde, las dos primeras se muestran a los grupos cuando el tono de voz es muy alto o el trabajo grupo no se está cumpliendo; por otro lado, la verde indica que el trabajo es el esperado y el tono de voz adecuado.

Dada la instrucción, cada estudiante procedió a diligenciar la hoja con las dos ideas que tenía sobre los verbos, considerando el tiempo destinado para tal actividad. A los estudiantes se les facilitó esta actividad dado que ellos ya tenían una noción de verbos, visto en clases posteriores. Es preciso indicar que esta sesión de clase estaba diseñada para potencializar en ellos la habilidad de pensamiento y afianzar los aprendizajes cara al tema.

Culminado el tiempo, los estudiantes diligenciaron en parejas el post – it con las ideas más representativas y que en consenso consideraban recogía sus pensamientos. Cada pareja pasó al frente y leyó lo consignado en su trabajo, pegando el post – it en el tablero, mientras tanto la docente investigadora iba escribiendo los aportes de cada uno para retomarlos en su intervención.

Una vez culminada esta primera actividad, la docente hizo una corta intervención sobre los verbos, su significado y los tiempos verbales, esto permitió aclarar dudas de los estudiantes y retomar sus ideas como anclaje al desarrollo conceptual que se está dando en el aula.

Para la tercera actividad la docente consideró realizarla en el patio, esta fue una modificación a la planeación, pues se había pensado en el aula, sin embargo, al ver el interés y compromiso de los estudiantes, y aprovechando los espacios institucionales, hizo esta variación. Con el fin de evitar contratiempos en la conformación de los grupos, y que todos compartieran, la docente organizó a los estudiantes y entregó una bolsa con las respectivas fichas elaboradas por ella.

Durante la actividad de representación y mímica los estudiantes estuvieron muy comprometidos realizando las actividades, aunque en algunos casos las señas o interpretación de los estudiantes no les facilitaba para adivinar el verbo correspondiente; además del interés y emoción que les generaba, se les olvidaba hacer la segunda parte que era registrar en la hoja el verbo en los respectivos tiempos verbales.

Una vez culminaron la actividad los estudiantes y la docente investigadora ingresaron nuevamente al salón y se organizaron para el cierre, en el cual ellos debían escribir una serie de oraciones de acuerdo con las instrucciones dadas, por ejemplo: oración en tercera persona, singular y el verbo en pasado. Esta actividad permitió evidenciar las comprensiones de los estudiantes, facilitando la realimentación de la docente investigadora.

Por tiempos, la docente investigadora decidió recoger las hojas trabajadas con los estudiantes para una revisión y posterior retroalimentación en la siguiente sesión del área del lenguaje.

Evaluación de aprendizajes

La primera actividad cumplió con el objetivo que fue explorar los saberes previos o ideas de los estudiantes respecto al tema, y fortalecer en ellos la habilidad de comparación, dado que lograron establecer en categorías sus ideas para seleccionar aquellas que consideraban reunían la posición de cada pareja. Algunas de las participaciones fueron: “los verbos son acciones que realizamos”, “el verbo tiene un tiempo: pasado, presente y futuro”, “tenemos en común que los verbos tienen 1, 2 y 3 persona”. Estas ideas fueron un anclaje, que permitió retomar aquello que efectivamente correspondía y aquellas ideas confusas o erróneas que manifestaron los estudiantes.

Respecto a la actividad de representación, los estudiantes diligenciaron la tabla considerando los tiempos verbales, comparando como era el uso correcto del verbo; en esta parte, y como el trabajo era colaborativo, se alcanzó en un 100% pues todos

registraron de acuerdo con la instrucción. Y al revisar las evidencias, la docente investigadora logró identificar que los estudiantes ya comprenden los tiempos verbales.

Finalmente, la actividad de cierre en la cual ellos debían construir las oraciones, todos la diligenciaron en su totalidad siguiendo la instrucción, en algunos casos se presentaron confusiones respecto a la conjugación del verbo con la persona del sujeto, situación que se aclaró en la siguiente sesión de clase, pues la docente investigadora retroalimentó el trabajo realizado.

5.1.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Reflexiones y conclusiones

La sesión de clase cumplió con el objetivo esperado, y resultó ser muy interesante para los estudiantes pues tuvieron la oportunidad de realizar algo distinto, en la actividad de representación y mímica. Adicional, a esto la entrega del material elaborado por la docente investigadora fue muy atractivo para ellos pues cada grupo contaba con sus fichas en una bolsa debidamente marcada. En definitiva, la planeación de una sesión de clase, facilita la acción docente y además conduce a unas mejores comprensiones a los estudiantes.

En ese sentido dado el impacto que tuvo la actividad y el resultado obtenido, la docente investigadora compartió su experiencia y planeación con su par de grado de la jornada tarde para que la replicará con sus estudiantes. Esto, es un impacto dentro de la práctica de enseñanza de la docente, pues ya trasciende a un nivel educativo, en el cual ella empieza a explorar y que debe ser un proceso gradual.

La actividad de cierre fue clara y fácil de responder, lo cual también despertó interés de los estudiantes, y usaron elementos de su entorno, por ejemplo: “el cantará rap en una fiesta”, realmente fue una clase distinta, y muy productiva.

Proyecciones

Para futuras oportunidades cuando se realice actividades como la de mímica, o representación, es válido dejar solo una actividad si complementos, esto significa, que en la planeación la docente investigadora consideró diligenciar una tabla con los tiempos verbales, esto en la práctica recargó la actividad.

La actividad de exploración de ideas se puede replicar en otros ciclos, pues resultó ser interesante para los estudiantes y la docente investigadora, pues incluyó otras variables como el diálogo, trabajo colaborativo y la retroalimentación.

5.8 OCTAVO CICLO DE REFLEXIÓN

Planeación

Este ciclo se realiza al inicio del año escolar 2020 con estudiantes de segundo grado, en jornada única. Para este caso la planeación de la sesión de clase giró en torno a la habilidad de pensamiento de razonamiento inductivo, en el área de matemáticas de cara al tema de la adición con números de tres cifras. Esta incluía como en los demás ciclos, el contexto de trabajo sobre el cual se llevaría a cabo la sesión de clase.

La docente investigadora para esta sesión consideró cuatro actividades, a las cuales les asignó un nombre en especial, la primera denominada: veo – pienso e imagino, corresponde a una adaptación de una rutina de pensamiento en la cual los estudiantes a partir de una imagen que presenta una situación de suma responderán de forma oral ¿qué ven? y ¿qué piensas sobre la situación?; posterior a esto, se solicitará que planteen una situación similar, con la libertad de manejar las mismas cantidades.

Una segunda actividad tiene que ver con la intervención de la docente investigadora, quien retomará los términos de la suma y como se evidencia en la cotidianidad, además de ejemplificar como se realiza la suma de números de tres cifras desagregando. Esto con el fin de aclarar algunos conceptos necesarios y relevantes para comprender la suma como un algoritmo.

La tercera actividad se denomina “ejercitando la suma”, en esta la docente investigadora suministrará una ficha con una serie de adiciones de tres cifras para ejercitar el algoritmo; cada estudiante contará con su material de trabajo, y ella dará la pauta al resolver dos adiciones de las expresadas en la actividad.

La cuarta actividad y de cierre tiene que ver con una situación matemática, pues cada estudiante desde lo visto en clase planteará una situación que contenga como forma de resolución la suma, para ser resuelta por otro compañero. Con esto, la docente investigadora pretendía generar un proceso de evaluación conjunto, y colaborativo; además de evidenciar si los estudiantes comprendieron el sentido de la adición como algoritmo en la vida cotidiana.

Intervención

Para el inicio de la sesión y como ya es común dentro de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se presentó el objetivo, se describió las actividades que se realizarían en la sesión y recordó las normas de clase.

La docente investigadora proyectó en el televisor la imagen diseñada para la clase con la situación matemática, los estudiantes leyeron y observaron lo descrito y comentaron tanto de la imagen como de la información presentada en la misma; describieron elementos de la imagen como: bloques, los niños y lo relacionaron con el tema visto, como adición o suma.

Frente al punto de pensar, ¿qué pienso sobre la situación? los estudiantes manifestaron en audio que los dibujos de la imagen se vía muy divertidos, que ellos decidieron jugar a adicionar sus bloques logrando una gran torre; y otros mencionaron quienes eran, y porque estaban reunidos. Esto permitió no solamente ver la comprensión de la rutina, sino que además generaron toda una narrativa de hechos al respecto. Para el último punto los estudiantes estuvieron motivados y plantearon varias situaciones con sus compañeros cercanos las cuales implicaban el uso de la suma como elemento principal.

La docente investigadora retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello uso una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, resaltando en especial el sentido de adición.

Además, la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era ¿por qué no se podía escribir la suma de forma vertical?, pues siempre veía que la docente investigadora al explicar de forma sencilla la suma (con un solo dígito) escribía de forma horizontal. Esta inquietud, condujo a retomar la organización de los números de tres cifras, de acuerdo a las decenas y centenas, ampliando como se realiza la suma desagrupando.

Para la tercera actividad se entregó a cada estudiante su material con una serie de sumas, las cuatro primeras fueron resueltas en plenaria con todos los estudiantes, y retomando las explicaciones de la docente investigadora. Allí se habló de la posición de los números, y como realizar la adición.

Como cierre de la sesión a cada estudiante se le suministró una hoja para escribir una situación que implicara el uso de la adición de acuerdo con lo visto en clase. Los estudiantes escribieron algunas situaciones, sin embargo, en la misma hoja ellos escribían la respuesta, por lo tanto, la docente investigadora tuvo que repetir la instrucción y orientar de forma continua, incluso inducir la situación.

Por tiempos y falta de claridad en las situaciones se omitió la segunda parte que era rotar las hojas para que fueran resueltas por los compañeros.

En el salón hay una estudiante de inclusión, razón por la cual se hicieron algunas adaptaciones a la actividad, en especial al momento de realizar la actividad individual, sin perder de vista el PIAR diseñado por las maestras de inclusión.

Evaluación de aprendizajes

La actividad inicial cumplió con el propósito planteado pues los estudiantes participaron mencionando lo que veían de acuerdo con el audio se menciona: “unos niños, bloques, Angélica tenía 22 bloques, Carlos tenía 17 bloques, están jugando, le adicionaron y ahora tienen 39 bloques”.

Esas intervenciones denotan para la docente investigadora, la relación de los estudiantes de cara al significado que tiene la adición con las cantidades expuestas. Además, en el segundo punto, los estudiantes lograron ir más allá de la situación concreta imaginando una serie de hechos y sucesos que llevaron a la situación descrita.

Y finalmente, con la actividad de cierre, ellos lograron identificar algunos de los componentes como las cantidades y la importancia de hacer mención a la adición.

A partir de las evidencias presentadas, la docente dedicó el tiempo suficiente para ejemplificar de varias maneras el sentido mismo del algoritmo de la adición, haciendo énfasis en términos como los sumandos y la suma. Además de incorporar las intervenciones de los estudiantes con relación al tema visto. Es preciso indicar que se evidencia un clima de aula adecuado, y unas relaciones de comunicación ideales que garantizaron complementar el saber de los estudiantes frente a la adición.

Al ejercitar las operaciones y de forma conjunta con la docente investigadora, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aclarar las dudas, lo cual facilitó mucho trabajo individual. En su totalidad hicieron entrega del ejercicio, con las operaciones correctas, lo cual se consideró como un aspecto de valoración formal – escrita.

Finalmente, para la última actividad, en un 50% lograron establecer una situación que contuviera los elementos mencionados, cantidades y adición. Algunos ejemplos fueron: Yo compre 123 colombinas y 239 colombinas, ¿cuántas queda? Camila tiene 40 stikers y le sumo 10, el total ¿cuánto sería? Aunque esto fue un buen acercamiento, denota la importancia de establecer la integralidad con otras áreas para fortalecer el proceso redacción.

Respecto a la estudiante con discapacidad, se cumplió de forma parcial la actividad, pues si bien en el PIAR esta descrito el aprendizaje de los números del 11 al 15, la docente consideró una buena oportunidad para acercar de forma somera lo que significa la suma, por medio de dibujos, y usando los números; sin embargo, el avance no fue muy amplio, pero si significativo pues ella participó en la rutina de pensamiento y elaboró su propio ejercicio de suma.

5.8.1. EVALUACIÓN DEL CICLO

Reflexiones y conclusiones

La actividad se cumplió a cabalidad pues uno de los propósitos era generar una aproximación a la adición como término, esto emergió en la medida que se dieron las participaciones de los estudiantes durante los dos primeros puntos de la rutina y la realización de una situación que implicara la imaginación.

La intervención de la docente investigadora facilitó la comprensión de la adición, lo cual se llevó a satisfacción cuando mencionó los términos de la suma y ejemplificó con elementos del entorno de los estudiantes. Adicional una de las comprensiones más importantes que se evidenció es comprender que si se tiene una cantidad y si se le adiciona otra la cantidad, estas generarán una nueva cantidad, ya sea de una, dos o tres cifras.

De acuerdo con las evidencias, si se cumplió el propósito esperado, pues los estudiantes lograron realizar de forma individual y acertada las sumas propuestas. Además, llevar el material listo por parte de la docente investigadora, se facilitó el desarrollo mismo de la actividad.

Así pues, la última actividad se vio afectada por elementos como: letra, reacción, y claridad en la información, lo cual no permitió evaluar en un segundo nivel planeado, que era entregar el problema a los compañeros. Esto hizo que la evaluación quedara corta,

pues al entregar sus hojas de trabajo podría generar confusión en ellos, razón la cual la docente tomó la decisión de recoger las producciones de los estudiantes como elemento investigativo, y valorar los avances de los estudiantes.

Proyecciones

Se propone para futuros ciclos, mencionar desde el inicio cual va a ser la habilidad de pensamiento a trabajar, además de presentar únicamente con ilustraciones la situación problema.

Por otra parte, algunos de los ejercicios que fueron desarrollados por la docente investigadora, podrían plantearse desde un escenario más vivencial, llevando elementos a clase donde ellos puedan vivir la situación aditiva mencionada, compartir entre ellos y desarrollar trabajo en grupo.

Al ser un grupo de estudiantes de segundo grado, que esta continuando con su proceso de adaptación institucional, para futuras intervenciones, la docente investigadora debe ser clara en exponer las normas de clase, y establecer mecanismos de regulación que eviten las interrupciones en el discurso, pues se logra captar la atención, pero se ve cortada por las acciones que realizan los estudiantes.

Continuar entregando las hojas de trabajo y material de forma individual, además de fortalecer y retomar el resolver de forma conjunta las actividades, considerando un tiempo prudencial para la retroalimentación.

5.9 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De acuerdo con lo descrito, se planteó una serie de categorías de análisis apriorísticas y unas emergentes que orientaron el proceso de investigación estas facilitaron la identificación de patrones de convergencia para lograr desarrollar o interpretar la práctica de enseñanza. (Okuda, et al. 2005, p. 119).

En ese sentido, estas categorías permitieron identificar elementos de análisis de cada uno de los ciclos, de acuerdo a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; en la medida que se revisó las evidencias recolectadas y se analizaron las mismas, se fue identificando en cada ciclo la presencia o ausencia de las mismas.

A continuación, se evidencia las categorías de acuerdo a cada ciclo:

		CICLOS		CICLO 1		CICLO 2		
DATOS	Categorías	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA (acciones constitutivas)	Planeación	Formato (FT)	Estructura de la Planeación (EP)	FT	EP	FT	ET	
		Ideas Previas (IP)		FT		IP		
		Referentes teóricos (RT)				RT		
		Aplicación de la planeación (AP)		AP		AP		
		EpC						
		Valoración de los aprendizajes (VA)		VA		VA		
		Ampliciones y aclaraciones (AA)				AA		
		Relación planeaciones Vs Intervención (RPVI)						
	Intervención	Contexto (CX)						
		Vinculación de contexto (VC)	Acciones comunicativas (AC)					AC
		Participación de los estudiantes (PE)		PE			PE	
		Visibilización del pensamiento (VP)		VP			VP	
		Preguntas que realiza los estudiantes (PEST)						
		Relación planeaciones VS intervención (RPVI)		RPVI			RPVI	
		Acciones de los estudiantes (AE)						
		Comprensión de sentido (CS)						
	Evaluación	Mecanismos de regulación (MR)						
		Monitoreo de avances (MA)					MA	
		Espacios de retroalimentación (ER)		ER			ER	
		Acciones evaluativas (AEV)	Valoración Sistemática (VS)	AEV			AEV	
	Vinculación con la planeación (VINP)					VINP		
	Intencionalidad (INT)					INT		

Tabla 3. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 1 y ciclos 2

		CICLOS		CICLO 3		CICLO 4		
DATOS	Categorías	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA (acciones constitutivas)	Planeación	Formato (FT)	Estructura de la Planeación (EP)	FT	EP	FT	EP	
		Ideas Previas (IP)		IP		IP		
		Referentes teóricos (RT)		RT		RT		
		Aplicación de la planeación (AP)		AP		AP		
		EpC		EPC		EPC		
		Valoración de los aprendizajes (VA)		VA		VA		
		Ampliciones y aclaraciones (AA)		AA				
		Relación planeaciones Vs Intervención (RPVI)						
	Intervención	Contexto (CX)					CX	
		Vinculación de contexto (VC)	Acciones comunicativas (AC)		AC		VC	AC
		Participación de los estudiantes (PE)		PE			PE	
		Visibilización del pensamiento (VP)		VP			VP	
		Preguntas que realiza los estudiantes (PEST)		PEST				
		Relación planeaciones VS intervención (RPVI)		RPVI			RPVI	
		Acciones de los estudiantes (AE)					AE	
		Comprensión de sentido (CS)						
	Evaluación	Mecanismos de regulación (MR)		MR			MR	
		Monitoreo de avances (MA)		MA			MA	
		Espacios de retroalimentación (ER)		ER			ER	
		Acciones evaluativas (AEV)	Valoración Sistemática (VS)		VS		AEV	VS
	Vinculación con la planeación (VINP)					VINP		
	Intencionalidad (INT)					INT		

Tabla 4. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 3 y ciclos.

		CICLOS		CICLO 5		CICLO 6	
DATOS	Categorías	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA (acciones constitutivas)	Planeación	Formato (FT)	Estructura de la Planeación (EP)	FT	EP	FT	EP
		Ideas Previas (IP)		IP		IP	
		Referentes teóricos (RT)		RT		RT	
		Aplicación de la planeación (AP)		AP		AP	
		EpC		EpC		EpC	
		Valoración de los aprendizajes (VA)		VA		VA	
		Ampliciones y aclaraciones (AA)		AA		AA	
		Relación planeaciones Vs Intervención (RPVI)					
	Contexto (CX)		CX		CX		
	Intervención	Vinculación de contexto (VC)	Acciones comunicativas (AC)	VC	AC	VC	AC
		Participación de los estudiantes (PE)		PE		PE	
		Visibilización del pensamiento (VP)		VP		VP	
		Preguntas que realiza los estudiantes (PEST)		PEST		PEST	
		Relación planeaciones VS intervención (RPVI)		RPVI		RPVI	
		Acciones de los estudiantes (AE)		AE		AE	
		Comprensión de sentido (CS)					
		Mecanismos de regulación (MR)		MR		MR	
	Monitoreo de avances (MA)		MA		MA		
	Evaluación	Espacios de retroalimentación (ER)		ER			
		Acciones evaluativas (AEV)	Valoración Sistemática (VS)	AEV	VS	AEV	VS
		Vinculación con la planeación (VINP)		VINP		VINP	
		Intencionalidad (INT)		INT		INT	

Tabla 5. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 5 y ciclos 6

		CICLOS		CICLO 7		CICLO 8	
DATOS	Categorías	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes	Apriorísticas	Emergentes
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA (acciones constitutivas)	Planeación	Formato (FT)	Estructura de la Planeación (EP)		EP	FT	EP
		Ideas Previas (IP)		IP		IP	
		Referentes teóricos (RT)		RT		RT	
		Aplicación de la planeación (AP)		AP		AP	
		EpC		EpC		EpC	
		Valoración de los aprendizajes (VA)		VA		VA	
		Ampliciones y aclaraciones (AA)		AA		AA	
		Relación planeaciones Vs Intervención (RPVI)		RPVI			
	Contexto (CX)		CX		CX		
	Intervención	Vinculación de contexto (VC)	Acciones comunicativas (AC)	VC	AC	VC	AC
		Participación de los estudiantes (PE)		PE		PE	
		Visibilización del pensamiento (VP)		VP		VP	
		Preguntas que realiza los estudiantes (PEST)		PEST		PEST	
		Relación planeaciones VS intervención (RPVI)		RPVI		RPVI	
		Acciones de los estudiantes (AE)				AE	
		Comprensión de sentido (CS)					
		Mecanismos de regulación (MR)		MR		MR	
	Monitoreo de avances (MA)		MA		MA		
	Evaluación	Espacios de retroalimentación (ER)					
		Acciones evaluativas (AEV)	Valoración Sistemática (VS)	AEV	VS	AEV	VS
		Vinculación con la planeación (VINP)		VINP		VINP	
		Intencionalidad (INT)		INT		INT	

Tabla 6. Categorías de análisis apriorísticas y emergentes ciclos 7 y ciclos 8

6. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Evaluar el proceso y los resultados derivados de la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el mejoramiento de las habilidades de pensamiento en los estudiantes para fortalecer su comprensión y calificación de los aprendizajes

En relación con los hallazgos es preciso indicar que el avance de la docente investigadora ha sido secuencial, y se puede evidenciar desde las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, en los ciclos implementados. En ese sentido, es importante mencionar que la transformación no para, pues todos los días desde su profesión se enfrenta al aula y de allí surgen nuevas reflexiones que conllevan a cambios y adaptaciones.

Para la docente investigadora es claro que su práctica de enseñanza ha ido cambiando y transformándose con el tiempo, haciendo de está un ejercicio de reflexión continua, fortalecido con las orientaciones brindadas por sus pares y el asesor. En cada ciclo además de evidenciarse los cambios, emergen nuevos elementos que son considerados en el siguiente ciclo de reflexión.

Los siguientes hallazgos son el resultado de evaluar el desarrollo de cada uno de los ciclos, así como las transformaciones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, considerando además el fortalecimiento en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, los cuales permiten la comprensión. A continuación, se enuncia por cada acción constitutiva las transformaciones:

6.1 PLANEACIÓN

En la acción constitutiva de planeación a lo largo de los ciclos se evidenciaron cambios respecto a: al formato, exploración de ideas previas, referentes teóricos, valoración de los aprendizajes, inclusión del modelo enseñanza para la comprensión, ampliaciones y aclaraciones y el contexto de los estudiantes.

Aunque se consideraron dentro de las categorías de análisis la ampliación de la planeación y relación de la planeación vs intervención, estas no fueron evidentes durante la aplicación de los ciclos, justamente porque la ampliación de la planeación no era visible dentro de la misma, esta era más un proceso de retroalimentación entre los pares del grupo de investigación.

En cuanto a la relación de la planeación vs intervención, este proceso se hizo dilucidado en la intervención, pues allí se lograba el cumplimiento de la planeación, los ajustes o cambios que surgía de la experiencia misma del aula.

Por otra parte, durante la investigación emergió la categoría: *estructura de la planeación*, la cual estuvo presente en la mayoría de los ciclos, dado que representaba la forma en la cual se organizaba la sesión de clase, desde la definición de los momentos, como el nombre que se le asignaba a las actividades e incluso la vinculación con la valoración.

La siguiente gráfica presenta el nivel de cada categoría durante la investigación, algunas no se evidenciaron en los primeros ciclos, sin embargo, fueron integrándose en los demás ciclos en la medida que se hacían las retroalimentaciones y reflexiones por parte de la docente investigadora.

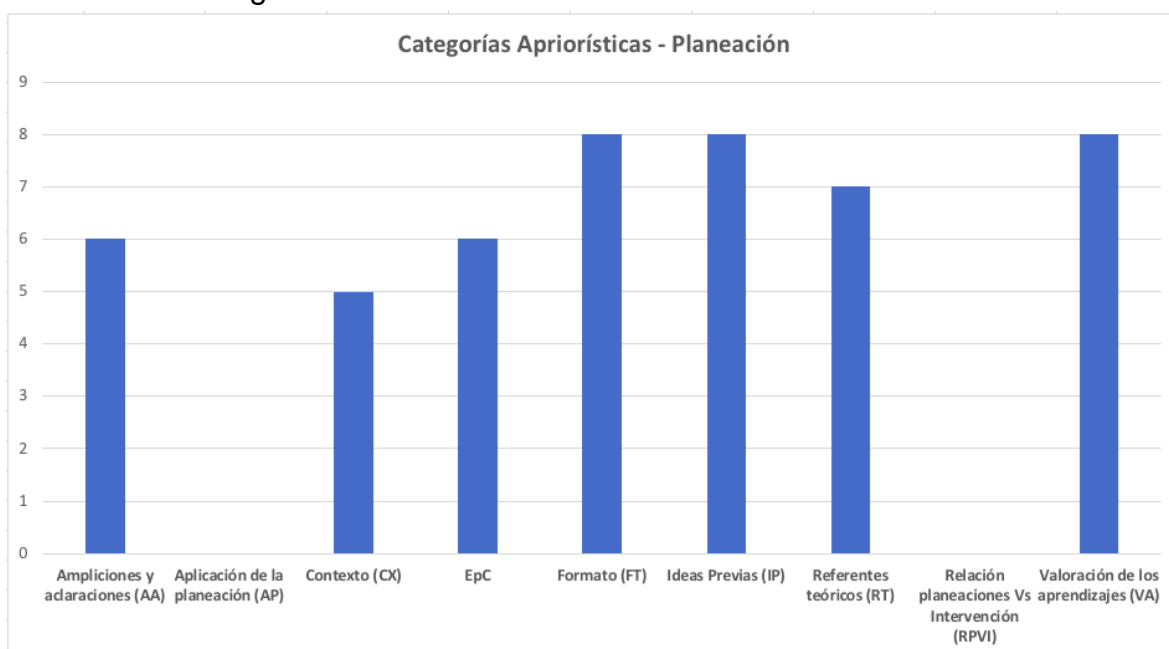


Figura 6. Categorías de análisis apriorísticas – planeación

De los hallazgos anteriores se logra evidenciar que la acción constitutiva de planeación, ha sufrido una transformación gradual, pues la docente investigadora ya la integra y asume con responsabilidad la importancia que esta tiene en la acción de enseñanza.

Es interesante ver la transición que se ha dado desde la definición de un formato, hasta la integración de elementos propios de la EpC para considerar las actividades que se van a realizar en el aula.

Al inicio de los ciclos, no se tenía un formato claro, y como se mencionó, la docente investigadora no realizaba planeación de forma intencionada ni sistemática de sus clases; sin embargo, en la medida que avanzaban los ciclos, el formato se fue reestructurando e incorporando nuevos elementos que emergían, entre ellos como por ejemplo la consideración del contexto, en los niveles De Longhi (2012) en cada una de las planeaciones.

Pero no fue solamente el ajuste de un formato, lo que llevó a la transformación de la docente investigadora, sino la consideración de varios aspectos que en conjunto hacían una planeación más robusta y completa, pues, ella antes usaba el libro de texto como referente conceptual; ahora, para la construcción de los textos que lleva al aula, las actividades y sus intervenciones tiene en cuenta fuentes disciplinares propias cada asignatura, haciendo referencia de estos en la planeación.

Además de lo anterior, para la docente investigadora cobró un sentido más amplio la exploración de ideas previas, pues estas se convirtieron en un punto de partida, muy importante para el desarrollo de una clase. Entrar a valorar positivamente los pensamientos, ideas y construcciones de los estudiantes, permitieron que la docente investigadora estableciera un canal de comunicación más amplio con sus ellos, y en ese sentido apuntar mejor a las comprensiones.

Así mismo, la docente investigadora no planeaba de forma intencional los procesos de evaluación, sin embargo, en la medida que se desarrollaban los ciclos de investigación cada una de las actividades contemplaban una valoración, que podía ser formal o informal, verbal o no verbal de acuerdo con lo descrito por Wilson (2002), esto implica ver que la práctica de enseñanza es un sistema que funciona articuladamente, y en la medida en que se considere los tres elementos de forma intencional, se genera un impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido entender la práctica de enseñanza como objeto de estudio obliga a comprender todas las acciones que el docente desarrolla antes, durante y después de esta, visto de este modo, al ser una actividad que es intencionada se vincula directamente la planeación, de allí se desprende todo aquello que emerge en el momento mismo de la implementación y finalmente se concretiza en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; todo lo anterior en un proceso que permite que el docente logre reflexionar y transformar su labor de enseñanza.

La planeación permite que el docente pueda reconocer de manera intencionada cada una de las acciones que realiza en su práctica de enseñanza, además, de ser uno de los pilares que constituyen la práctica de todo docente; al llevar acabo esta acción, el docente durante la intervención tiene la oportunidad de fijar su mirada en otros elementos que emergen en el aula y le permiten fortalecer su profesión.

Feldman (2010) considera la planeación como programación, la cual cumple unos roles específicos en el proceso de enseñanza y tiene tres razones de por qué es importante desarrollarla: la primera menciona que la actividad de enseñanza como un proceso intencional tiene una serie de finalidades, siendo necesario que sean cumplidas en el aula, y no hay mejor camino que la planeación; la segunda razón es que en el aula se opera en una situación de restricción, y una de estas es el tiempo, por lo cual la programación o planeación es un medio que permite llegar a un balance entre intenciones y restricciones; y finalmente la enseñanza se da en ambientes complejos

con diversos factores, entonces, cuanto más variables se consideren en la planeación el docente tendrá la oportunidad de hacer frente a otras situaciones (p. 41)

En ese orden, la intención con la cual se planean cada una de las actividades que se van a desarrollar en el aula, es primordial para el proceso de enseñanza, y esto se refleja en la planeación; Rodríguez & García (2011) consideran que durante el proceso de planeación los docentes transforman el currículo “cambiando el orden y el énfasis de los temas, agregamos y quitamos elementos, interpretamos los contenidos a partir de nuestros conocimientos y experiencias” (p. 136), por tanto, la planeación permite seleccionar las actividades, materiales y demás elementos, con una intención que conduzca a los estudiantes a cumplir las metas de comprensión deseadas.

Cabe agregar que uno de los elementos transformados en la planeación y que se refleja en la intervención de la docente investigadora, es la integración de marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC), y todo lo que implica para el aprendizaje de los estudiantes; significa entonces que todas las acciones que se lleven en el aula estén encaminadas a desarrollar comprensión.

Entendiendo la comprensión como “la habilidad para pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea”, Wilson (2017), lo anterior implica reconocer que una habilidad se construye con el tiempo y que puede ser desarrollada en la medida en que el individuo se acerca a esta.

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) cobra sentido en la medida que se percibe que la comprensión es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que la labor del docente debe ser propender porque los estudiantes logren la construcción de su conocimiento y la comunicación del mismo. Visto de este modo, la planeación debe involucrar desempeños de comprensión que permitan la construcción del estudiante desde sus experiencias y relacionando los contenidos. Desde la EpC, el aprendizaje del

concepto no es el centro, si una cualidad que hace parte de la comprensión. Barrera & León (2014, p. 27).

Ahora bien, la comprensión implica: conocimiento y acción, no solamente se trata de conocer, sino de aplicar en contexto, que, traducido en las aulas y con los estudiantes, se debe reflejar en actividades y procesos que conlleven a que ellos construyan su pensamiento, lo visibilicen y lo pongan en escena con situaciones de su cotidianidad. Barrera & León (2014). Es por esto que la docente en sus planeaciones a partir de la EpC e implementación de la clase considera Rutinas de pensamiento, preguntas desencadenantes, situaciones problema y otro sin número de actividades que dan cuenta de su transformación en el aula.

Otro elemento que emerge desde las comprensiones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde la planeación, es la consideración del contexto. De Longhi (2000), menciona que en la clase se encuentran tres contextos: el **situacional** que hace referencia al medio socio – cultural, ambiental, institucional e incluso al momento histórico de los estudiantes; el **lingüístico** representado en el habla de profesores y de estudiantes de cara a la terminología del contenido propio; y el **mental**, que considera todo aquello no observable, y que apunta principalmente a representaciones y referentes frente a un tema (p. 26).

En ese sentido en la medida que se avanzaba en la formación académica, como en la implementación de los ciclos, se fueron integrando estos elementos de contexto a la planeación de la práctica de enseñanza, si bien este fue un ejercicio que permitió a la docente investigadora comprender mejor a sus estudiantes, la comprensión de contexto cambia en cada sesión de clase, lo cual conlleva seguir profundizando en él.

6.2 INTERVENCIÓN

Respecto a la intervención es preciso comprender que esta se consolidó en un reflejo mismo de la planeación, pues la docente investigadora en su gran medida trataba de

cumplir con aquello que se había planeado. Sin embargo, varios factores hicieron que durante la intervención se tomarán decisiones que modificaban lo establecido en pro de los aprendizajes de los estudiantes. Además, es preciso indicar, que las mayores reflexiones emergían de esta acción constitutiva pues, en ella se evidenciaba si efectivamente la intención de lo que se había planeado se cumplía en su totalidad.

Al ver las intervenciones de la docente investigadora, se denota una transformación en varios aspectos: como sus acciones comunicativas, la participación de los estudiantes, mecanismos de regulación, acompañamiento y seguimiento de los avances que presentan los estudiantes, consideración de las preguntas que realizan los estudiantes, consideración del contexto, y visibilización del pensamiento.

En ese sentido, la intervención de la docente investigadora con llevó a desarrollar y ser consciente de las actitudes y acciones que generaba en el aula, y como estas impactan en el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, la escucha activa y el diálogo permanente de los estudiantes, así como la modulación del tono de voz y la extensión de las intervenciones de la docente.

Una de las categorías que emergió de la intervención en el aula, y que surge justamente de la formación académica de la maestría son las *acciones comunicativas*, las cuales propenden porque se dé una comprensión en doble vía y por todos los participantes, lo cual involucra a la docente investigadora, siendo el aula es el mejor escenario para considerar la forma en la cual esta se genera y actúa.

A continuación, se presentan las categorías y su presencia en los diferentes ciclos:

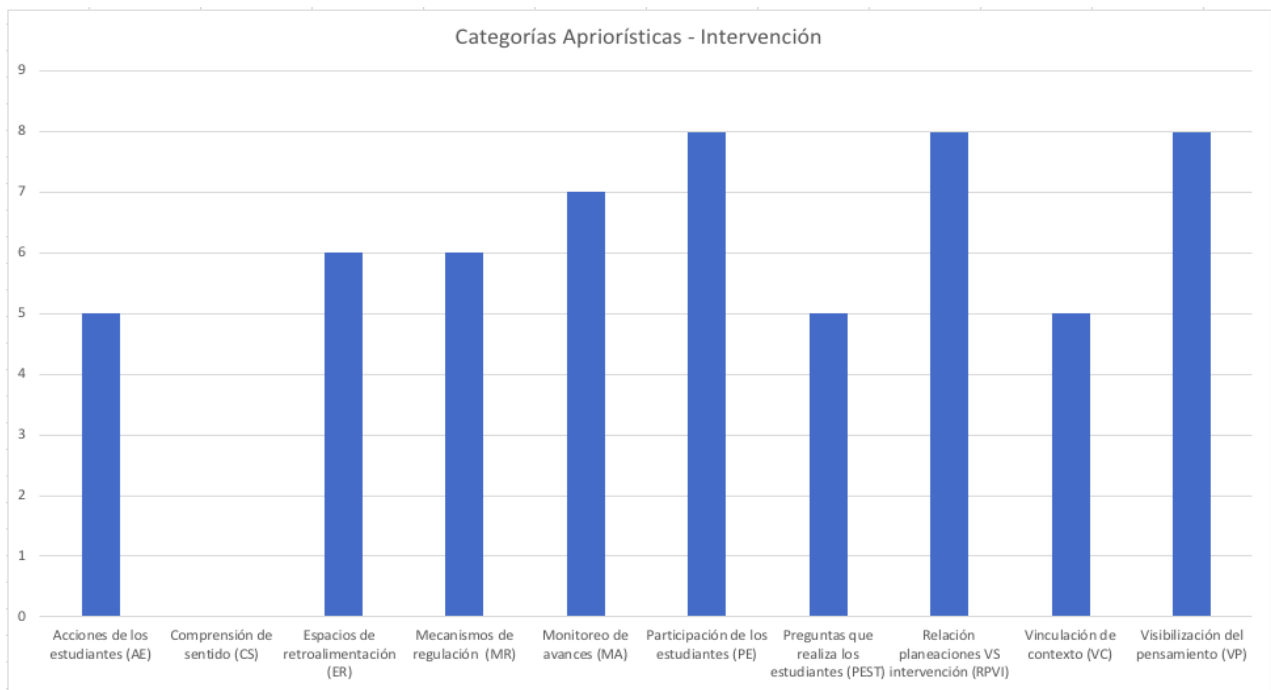


Figura 7. Categoría de análisis apriorísticas - intervención

Con respecto a lo anterior, la docente investigadora a lo largo de los ciclos, fue estableciendo y desarrollando mecanismos de regulación con los estudiantes, los cuales facilitaban la aplicación de las actividades. En ese sentido se enuncia, el interés de la docente investigadora por retomar al inicio de cada sesión los acuerdos y las normas establecidas, así como el uso de tarjetas de colores para moderar la participación y el trabajo en grupo.

De acuerdo con lo anterior el uso de mecanismos de regulación facilita que los estudiantes moderen su comportamiento, y se promueva el desarrollo de la autorregulación de la conducta en pro de una sana convivencia que permita un clima escolar adecuado para el aprendizaje. (Ministerio de Educación – Perú, p. 48).

Por tanto, hay una transformación en la práctica de la docente investigadora cuando ella, desde su acción en el aula, logra promover en los estudiantes mecanismos positivos tales como: la reflexión o comprensión de las normas y su utilidad, el reforzamiento social positivo traducido en exaltar las acciones positivas que realizan en el aula y la

ejemplificación por medio del uso de varios tonos de voz para establecer canales de comunicación.

Otra condición de análisis sobre cual se logra identificar la transformación de la práctica de enseñanza tiene que ver con los espacios de retroalimentación y el monitoreo de avances, elementos que fortalecen la acción pedagógica pues denota, el cumplimiento o no de la intención misma de las actividades implementadas en el aula.

En ese sentido la docente investigadora, dentro de su intervención en el aula poco a poco fue propiciando espacios que permitía retroalimentar y monitorear las actividades que los estudiantes se realizan en el aula, con el fin de brindar acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, identificando aciertos y dificultades con respecto al cumplimiento de las metas de comprensión en concordancia con los desempeños de comprensión.

Es importante resaltar en este punto que una proyección para continuar con la transformación de la práctica de enseñanza, tiene que ver con “la calidad de la retroalimentación que brinda a los estudiantes” (Ministerio de Educación – Perú, p. 36). si bien la docente investigadora integró a su práctica estos elementos, se debe fortalecer estos espacios de retroalimentación para ser más fructíferos y que logren aportar a los aprendizajes de los estudiantes.

Parte de los hallazgos de la acción constitutiva de intervención tiene que ver con la participación e inclusión de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, tal situación involucra a los estudiantes mediante sus aportes a la clase o los procesos alternos para los estudiantes con discapacidad.

A este respecto, se integran las acciones y participación de los estudiantes, que se evidencian cuando la docente investigadora “plantea actividades de aprendizaje que captan su atención (por ser desafiantes, amenas, motivadoras o variadas) y/o les brinda

múltiples oportunidades de participación a través de trabajos grupales, debates, formulación de preguntas, entre otros” (Ministerio de Educación – Perú, p. 28).

Por otra parte, en la intervención se identifica las preguntas que realizan los estudiantes durante las clases adelantas en cada ciclo, un elemento importante para el aprendizaje, y una habilidad de pensamiento que es transversal a todas las áreas. Las preguntas son protagónicas en los procesos de aprendizaje, dado que estas son una posibilidad de interacción entre el docente, y los estudiantes, según Roca, Martínez y Sanmarti, (2013) las preguntas permiten establecer relaciones entre los hechos o fenómenos que son objeto de estudio. (p. 96).

Sumado a esto, considerar las preguntas en la enseñanza y en especial de las ciencias, contribuye al desarrollo de dos competencias científicas determinadas por la OCDE: la primera corresponde a la “capacidad de explicar fenómenos naturales”, la cual requiere el conocimiento de las ideas fundamentales que conforman la ciencia, así como las preguntas que se enmarcan tanto en la práctica como en los objetivos mismos de la ciencia. Y la segunda que es “el conocimiento y comprensión de la investigación científica”, conduciendo a identificar preguntas que pueden llegar a ser respondidas por medio de la investigación científica. (OCDE, 2017, p. 94).

Para Roca, Martínez y Sanmarti, “el conocimiento avanza a medida que se plantean nuevas preguntas” (2013, p. 97) y es función del docente propiciar desde el área de ciencias escenarios para que los estudiantes logren plantear preguntas que sean principalmente investigables. Las preguntas, son el resultado de otras habilidades necesarias en la ciencia, tales como: “la observación, la comparación y contraste con otros puntos de vista” (Roca, Martínez y Sanmarti, 2013, p. 97).

Razón por la cual, el docente debe propiciar espacios en el aula, que promuevan la reflexión y la indagación, y brindar un papel protagónico a las preguntas, como un anclaje importante para el proceso de aprendizaje. Además, el docente debe ir conduciendo a los estudiantes a generar preguntas investigadoras que permitan la integran las áreas de

conocimiento considerando lo propuesto por el modelo EpC; en ese sentido es labor del docente identificar y analizar el tipo de preguntas que emergen de sus estudiantes, pues estas permiten conocer el nivel de comprensión y conceptualización de cara a lo trabajado en el aula.

En esa misma línea resulta ser un elemento de transformación de la práctica de enseñanza, la visibilización del pensamiento, dado que esto permite al estudiante hacerlo participe en el proceso de enseñanza y aprendizaje, involucrándolo con conceptos que lo lleven a cuestionarse, investigar, explorar y comunicar, de forma que se logre evidenciar su comprensión y aprendizaje.

En este sentido, Ritchhart (2014) postula que “el aprendizaje sucede como resultado del pensamiento” (p.63), lo que significa que van ligados, y no se puede distanciar, por tanto, es necesario que los estudiantes encuentren un sentido aquello que estudian.

En concordancia con lo anterior, cuando la docente investigadora logra identificar aquellas ideas o productos que le permiten ver que piensan los estudiantes frente a una situación o tema, y analizar su nivel de comprensión, puede tomar decisiones que le permitan reorientar su práctica de enseñanza y apuntarle cada vez más comprensiones profundas en los aprendices.

Ritchhart (2014) menciona que “Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende sino también acerca de cómo lo está comprendiendo”, (p.63), lo cual es muy potente en el proceso de enseñanza, dado que le ayuda al docente a identificar ideas que se pueden explorar, erróneas, preguntas desencadenantes e interesantes que garantizan mayor afinidad de los estudiantes con su aprendizaje.

Además, hacer visible el pensamiento, genera en los estudiantes el desarrollo de otras habilidades que, puestas en contexto, fortalecen sus competencias para la vida, manejar

ese saber e integrarlo con otros nuevos que hacen una estructura más grande y sólida de conocimientos en los estudiantes.

En consecuencia, hacer visible el pensamiento facilitó los procesos de valoración de la docente investigadora, pues le permitió conocer el nivel de comprensión de sus estudiantes frente a las actividades realizadas en el aula; y en ese sentido una herramienta muy valiosa que se formuló en la planeación y se concretó en la intervención fue el desarrollo de las rutinas de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento son una iniciativa del “Proyecto Cero” Tishman (2005), estas pueden ser comprendidas, como herramientas, como estructuras o como patrones de comportamiento (Ritchhart (2014, p. 86). En este sentido, las rutinas no son la única forma de hacer visible el pensamiento, pero si aportan elementos significativos que conllevan al estudiante a explorar, sintetizar o profundizar sus ideas frente a un tema, situación o problema.

6.3 EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Esta es la última de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y que logra condensar, la planeación y la intervención efectuadas por la docente investigadora, dado que, permite ver el alcance de su acción pedagógica en el aula y con los estudiantes. En ese sentido se logra identificar una transformación al hacer el tránsito de una evaluación expresada como ejercicio de autoridad o ejercicio institucional en el que se registran los resultados esperados, a un proceso sistemático, formativo y que considere espacios de retroalimentación.

De acuerdo con lo anterior, se consideraron tres categorías apriorísticas de evaluación que involucraban las acciones evaluativas presentes en el aula, su vinculación con la planeación y la intencionalidad misma del proceso evaluativo; y como parte de la formación académica emergió la categoría valoración continua, la cual y desde la transformación adelantada logra condensar de manera amplia a las anteriores.

A continuación, se presenta las categorías y su presencia en cada uno de los ciclos:

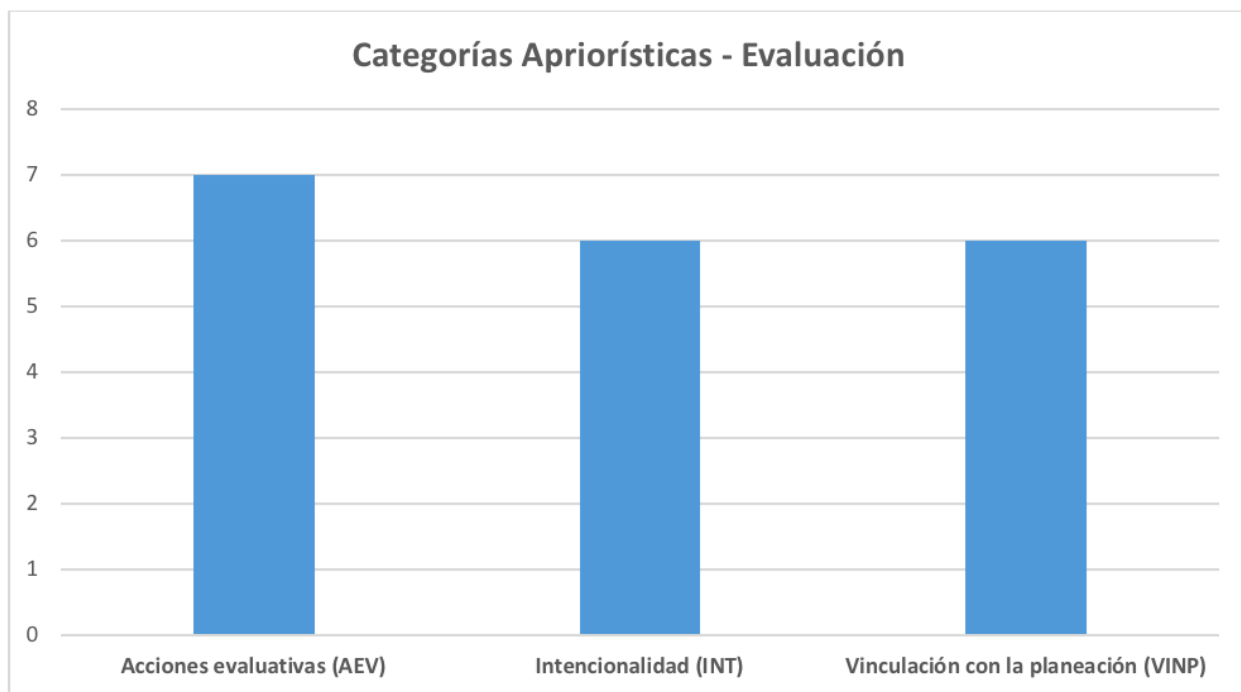


Figura 8. Categorías Apriorísticas – Evaluación

Cuando se habla de evaluación es necesario comprender que esta tiene un peso muy significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su “función principal es permitir la toma fundamentada de decisiones” (Feldman, 2010, p. 60), en ese sentido la docente investigadora antes de iniciar su proceso de investigación y como se mencionó en capítulos anteriores, asignaba una serie productos, o acciones aisladas simplemente por el cumplimiento de un cronograma educativo.

Sin embargo, y en la medida que se adelantaron los procesos de formación la docente investigadora, comprendió que la evaluación no puede ser un solo momento, y con una única destinación pues existen varios tipos de evaluación que se pueden encontrar en el aula y que le apuntan a reconocer el proceso de aprendizaje. Feldman (2010), menciona que la evaluación cumple algunas funciones como: formativa, pronóstica, diagnóstica, y sumativa. (p. 61).

Adicional a esto, al adoptar dentro de la investigación el marco de la Enseñanza para la comprensión (EpC), se configura un nuevo sentido de la evaluación. Blythe (2002), menciona que la evaluación es un proceso, que debe contribuir significativamente al aprendizaje, y a la comprensión (p. 107); en ese sentido la evaluación también debe ser articulada y definida con criterios claros que puedan conocer los estudiantes, y de esta forma hacerlos partícipes de su proceso.

De acuerdo con las competencias del siglo XXI, y el reto de la sociedad actual, la educación debe promover una serie de cambios en los procesos de aprendizaje y en especial la evaluación, por tanto, se debe propender por generar un nuevo sentido evaluativo que permita reorientar de forma intencionada lo que se hace en las aulas; promoviendo espacios de retroalimentación que conlleven a una evaluación formativa, colaborativa y que logre considerar diversas estrategias con nuestros estudiantes.

En consecuencia, en la medida que avanzaban los ciclos, la docente investigadora, incluía dentro de su práctica elementos de la evaluación descritos por Wilson, (2002) por medio de la retroalimentación a través de la pirámide, esto con el fin de reflexionar sobre el proceso valorativo que se da en el aula. Lo anterior condujo a comprender que la mayor parte del proceso evaluativo que se llevaba en el aula la realiza la docente investigadora, y se centraba principalmente en lo formal, además la retroalimentación venía únicamente por parte del maestro.

Para la docente es una transformación significativa comprender el espectro tan amplio de la acción constitutiva de la evaluación de aprendizajes, pues es consciente de la importancia de la intencionalidad y de su planeación, para conducir comprensiones profundas en sus estudiantes.

6.4 HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Es preciso indicar que al iniciar el proceso de investigación y en los primeros ciclos, la docente investigadora planeaba a partir de los temas que se exponían en el plan de

estudios, dejando de lado las habilidades de pensamiento que se podía fortalecer en cada sesión de clase.

Para ella, migrar de planear desde el tema a la habilidad le generó un reto personal, que se evidenció dentro del trabajo colaborativo; en los primeros cuatro ciclos no consideraban de forma clara las habilidades a trabajar. Sin embargo, las planeaciones estaban en sintonía con los Estándares Básicos de Competencias. Fue a partir del ciclo quinto que de manera conjunta se determinó una habilidad, además de su respectiva documentación conceptual para comprender el sentido de las mismas.

Así pues, para el ciclo quinto se consideró la habilidad de clasificar, para el ciclo sexto argumentar, para el ciclo séptimo comparar y finalmente para el ciclo octavo razonamiento inductivo.

En este punto es necesario mencionar que si bien la docente investigadora adelantó una labora valiosa en su práctica de enseñanza al incluir las habilidades de pensamiento, ella es consciente que el proceso no termina aquí, pues hay varias habilidades que se deben fortalecer en el aula, y en especial desde cada una de las áreas del conocimiento.

La política pública nacional conduce principalmente a la aplicación de los Estándares Básicos de Competencias, si bien el concepto de competencia inicialmente estaba referido al campo laboral, se extendió al campo educativo comprendiéndose como: “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006 p. 12). En este sentido las competencias se adaptan y flexibilizan como herramientas que permiten a los estudiantes dar respuesta a situaciones del contexto, aplicar sus saberes a escenarios diferentes a los aprendidos.

En ese sentido un elemento fundamental en la aplicación de las competencias son las habilidades de pensamiento. Mayer (1983) menciona que el pensamiento “es la búsqueda de significados, es encontrar o elaborar significados que se asume existen, ...

es un proceso mental por medio del cual el individuo le da sentido a su experiencia” (Citado por Sánchez, 2002 p. 8). Por tanto, pensar implica el uso de diversos mecanismos y operaciones mentales que involucra los conocimientos sobre lo cual se piensa, haciendo de este, una acción compleja que involucra varios aspectos.

Mayer (1983) considera que pensar está conformado por tres grandes componentes: “operaciones cognoscitivas, conocimientos y actitudes o disposiciones”. (Citado por Sánchez, 2002 p. 9), los cuales deben comprenderse como un conjunto, inseparable y relacionado; por tanto, comprender el origen mismo del pensamiento permite que se oriente y encamine el fortalecimiento del mismo, especialmente en las aulas. Según esto, al desarrollar las habilidades que potencializan el pensamiento, una persona tendrán mayor oportunidad de responder al contexto de forma eficaz que otra que no las ha ejercitado.

Sánchez (2002) menciona que el conocimiento puede ser semántico o procedimental. El primero tiene que ver con la información que conforma una disciplina o un campo de estudio, se habla entonces de teorías, planteamientos, reglas, principios o conceptos. El segundo está vinculado con la operacionalización de los procesos e involucra una serie de pasos que acompañan el acto mental o una actividad motora; son entonces los componentes dinámicos del conocimiento. En este sentido y para la autora, la práctica de procedimientos, en condiciones controladas y encaminadas genera habilidades de pensamiento. (p. 12).

Para Marzano, (2005), existen cinco tipos de pensamiento a las que denomina dimensiones del aprendizaje “actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento y hábitos mentales” (p. 5). Cuando se habla de específicamente “extender y refinar el conocimiento” se hace mención a procesos comunes de pensamiento entre los cuales se enmarca (comparación, clasificación, abstracción, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, construcción de apoyo, análisis de errores y análisis de diferentes perspectivas) (p. 5).

Habilidad de clasificación

La habilidad de pensamiento de clasificación se trabajó en el marco del área de ciencias naturales. Esta habilidad se evidenció en el desarrollo de cada una de las actividades adelantadas por la docente investigadora, durante esta clase. En ese sentido al finalizar la sesión los estudiantes de forma espontánea a través del dibujo lograron establecer una clasificación de las diversas fuentes de energía.

Es preciso indicar que esta habilidad de pensamiento es transversal a todas las áreas, sin embargo, tiene un énfasis especial en la enseñanza de las ciencias naturales; razón por la cual la docente investigadora brindó todo un marco referencial y conceptual para que los estudiantes de forma intencionada lograran identificar elementos comunes, para el caso de la energía, que permitieran agrupar en una misma categoría.

Cuando los estudiantes durante el ciclo, se acercaron a la lectura correspondiente, y señalaron las ideas más relevantes empezaron a realizar conexiones y diferencias entre las fuentes de energía. Por tanto, cuando se enfrentaron a comunicar sus aprendizajes, la docente investigadora evidenció que efectivamente realizaron un nivel de clasificación inicial.

Cuando se habla de clasificar, se entretienen una red de relaciones cognitivas entre semejanzas y diferencias, según Sánchez (2010), la clasificación involucra “dos tipos de operaciones mentales: la primera que es agrupar conjuntos de objetos en categorías denominadas clases y la segunda establecer categorías conceptuales” (p. 156). Así pues, la clasificación involucra la identificación de características similares, que permiten el establecimiento de conjuntos nuevos consolidados como clases o categorías.

En otra línea, clasificar “también implica seleccionar un criterio que permita separar el conjunto de elementos en clases”, (Sánchez, 2010, p. 156), de ahí que, los estudiantes a partir de un criterio establecido, no emergente, pueden seleccionar y categorizar en

nuevos subconjuntos. Además, esta habilidad se complementa con otras habilidades como identificar, comparar y relacionar (Sánchez, 2010, p. 157).

Otra postura teórica es la presentada por Marzano, (2005) quien considera que la clasificación es “el proceso de agrupar cosas en categorías definibles, con base en sus atributos” (p. 123) en otras palabras es organizar en categorías de acuerdo a sus características; esta acción, se realiza desde los primeros años de vida, y se afianza con el proceso de enseñanza, por lo tanto, se integra en el grupo de procesos básicos de construcción de conocimiento (Lara, 2012, p. 89).

Habilidad de elaborar o construir fundamentos

Esta habilidad se trabajó como escenario dentro del área de ciencias sociales, y es preciso indicar que durante la sesión de clase se promovieron actividades que acercaban a los estudiantes a la construcción de fundamentos que les permitieran tomar una postura de frente aquello que se solicitaba en la actividad.

Dicha habilidad consiste en “construir sistemas de fundamento para las afirmaciones. Dicho en términos más simples, es el proceso de dar fundamento a las declaraciones” (Marzano, 2005 p. 160), lo anterior está íntimamente relacionado con la argumentación. Según Marzano (2005) para alcanzar este nivel se requieren principalmente de dos clases de conocimiento: “primero, entender las técnicas de persuasión, y tener la capacidad para usarlas; segundo, entender la información necesaria para construir una argumentación poderosa” (p. 160). Por tanto, este proceso debe considerarse en doble línea: la primera como la posibilidad de construir argumentos robustos que traten de persuadir, y la segunda es el conocimiento y profundización amplia que se requiere para llegar a la argumentación. (Marzano, 2005 p.160).

De acuerdo con Toulmin (2006) “un argumento es como un organismo que tiene una estructura anatómica y fisiológica. La primera define los elementos que constituyen la argumentación y la segunda envuelve una mayor complejidad al definir la validez de la

construcción de este proceso” (Citado por Moreno y Martínez, 2009 p. 32). Por lo tanto, la generación de la habilidad de argumentación requiere de “un raciocinio lógico de proposiciones que al materializarse en un discurso oral o escrito evidencia un conjunto de conclusiones consistentes”. (Moreno y Martínez, 2009 p. 32).

Monzon (2011) menciona que se pueden considerar dos tipos de la argumentación: teórica o lógica que parte desde la demostración; y la retórica que es simplemente la argumentación, (p.87), lo anterior considera la importancia de la argumentación en la formación en ciencias.

En ese sentido los estudiantes con la rutina de pensamiento lograron establecer algunas afirmaciones sobre los conceptos, los cuales sirvieron de anclaje para la segunda parte de la actividad, adicional a lo anterior, en el momento en que la docente investigadora pasa por cada una de las binas de trabajo indagando sobre la actividad y su comprensión, los estudiantes construían sus respuestas usando los referentes conceptuales vistos en clase.

Según lo anterior, en las aulas los docentes no solo deben propiciar espacios de diálogo y debate que induzcan a los estudiantes a: tomar postura frente al discurso que se maneja en clase; y construir fundamentos haciendo uso del conocimiento. Campus y Dolz (1995) consideran que “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores” (p. 5), lo cual implica una serie de procesos mentales que se evidencian en la relación con el otro.

Es preciso indicar que por la edad de los estudiantes y su proceso de desarrollo el nivel construcción de argumentos se está consolidando, pues está generando su propio discurso y aprendiendo a contrastar otros puntos de vista; razón por la cual la fundamentación conceptual y teórica es importante, dado que les brinda elementos nuevos que poco a poco incorporan en su aprendizaje.

Respecto a la argumentación en relación con la edad propicia para su desarrollo en el documento de Larraín, Freire, & Olivos (2014) se hace una revisión de diversos estudios que apoyan: “que los estudiantes a menor edad tienen escasas habilidades de argumentación, teniendo dificultades no sólo en apoyar y justificar una idea, sino en contraponerse a ideas de otros y, más aún, a las propias”, lo anterior establecido desde la psicología evolutiva de acuerdo a las propuesta de algunos autores como: Muller-Mirza, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009).

Sin embargo, y desde otra perspectiva un grupo de autores plantean que los niños desde muy corta edad “son capaces de comprender y generar todos los componentes de discurso argumentativo” (Stein & Bernas, 1999; Stein & Albro, 2001 citados en Larraín, Freire, & Olivos, 2014 p. 96). Según la propuesta, los niños desde los tres años son capaces de adquirir un conocimiento amplio sobre la forma, contenido y función de los argumentos, todo desde la oralidad; haciendo uso de sus habilidades argumentativas en sus interacciones, considerándose que a la edad de cinco años son capaces de negociar con sus padres o pares. (Larraín, Freire, & Olivos, 2014 p. 96).

Aunque las dos consideraciones son opuestas, estas coinciden “en mostrar que los niños pequeños tienen dificultades en percibir las debilidades de una posición (sea propia o ajena)” Larraín, Freire, & Olivos, 2014 p. 96) siendo limitada la identificación de elementos a favor o en contra. No obstante, “las habilidades argumentativas avanzan con la edad, no meramente por el paso del tiempo, sino por la posibilidad de estar expuesto sistemáticamente a ciertas experiencias de participación” (Larraín, Freire, & Olivos, 2014 p. 97).

Habilidad de Comparación

La habilidad de comparación se trabajó en el marco del área de lenguaje, la cual fue promovida en las actividades planteadas por la docente investigadora, en especial cuando los estudiantes articularon las similitudes o diferencias de los verbos, en especial con los tiempos verbales.

Los estudiantes durante la clase lograron comparar cada uno de los tiempos verbales, identificando como cambian los verbos dependiendo de este, además, se evidenció el desarrollo durante la realización de la rutina de pensamiento dado que, ellos compararon sus respuestas y seleccionaron aquellas ideas que reunían las posturas de las binas de trabajo.

Al representar en la mímica y organizar los verbos de acuerdo con la instrucción, los estudiantes, lograron examinar los atributos propios del contenido, y de allí lograr ajustarlos para comparar como se manifiesta en pasado, presente y futuro. Además, para realizar la actividad de cierre, ellos debieron comparar cada una de las instrucciones dadas en la guía para resolver la actividad planteada.

Marzano (2005), menciona que “la comparación es el proceso de identificar y articular las similitudes entre los objetos... es el proceso de describir qué son iguales y en que son diferentes las cosas” (p. 117). En ese sentido, al revisar la sesión de clase de la docente investigadora se evidencia como los estudiantes en diversos momentos de las actividades se acercaron a desarrollar la habilidad, durante la rutina de pensamiento al comparar sus ideas, en la realización de la mímica al comparar la forma en la cual se debían escribir los tiempos verbales y finalmente al concretizar con la actividad de cierre. Esta habilidad de pensamiento cobra sentido en el aula porque permite “ganar conocimiento a profundidad, para ver las distinciones, para cambiar perspectivas” (Marzano, 2005, p. 117). Sin embargo, el papel de la docente investigadora de cara al desarrollo de la misma tiene que ir encaminado hacia una intención clara de la habilidad, de forma tal que se logre evidencia el aprendizaje a través de ella.

En ese sentido, “una clave para una comparación rigurosa es identificar características que sean significativas e interesantes” (Marzano, 2005, p. 199), por eso, es necesario que la docente investigadora desde la planeación tenga clara la intención de cada actividad y como aporta el desarrollo de la habilidad.

Habilidad de pensamiento de razonamiento inductivo

Para el último ciclo y de acuerdo con la revisión conceptual realizada, se trascendió a seleccionar una habilidad de pensamiento que se desarrolla particularmente en el área de matemáticas, esto quiere decir, que fuera más visible desde los Estándares de Competencias. En consecuencia, se trabajó desde el razonamiento inductivo.

La habilidad de pensamiento inductiva se enmarca dentro del proceso de razonamiento junto con los procesos deductivo, hipotético, y analógico, considerándola como una herramienta que posee los estudiantes para procesar los contenidos y profundizar sus conocimientos. (Lara, p. 90 2012). En ese sentido, Marzano (2005) menciona que “el razonamiento inductivo es el proceso de inferir generalizaciones o principios desconocidos a partir de información u observaciones. Dicho en términos más simples. es el proceso de sacar conclusiones generales de información u observaciones específicas”. (p. 38).

De acuerdo a esto, la habilidad de pensamiento se evidenció en varios momentos de la clase, por ejemplo, en la rutina de pensamiento se expuso una situación matemática que traía implícita la adición, y a partir de esta, los estudiantes debían inferir que sucedía y que principio se presentaba allí. Esta era una situación específica, con una intención directa que era desencadenar el significado mismo de la adición.

En ese sentido, la docente investigadora, consideró desde la planeación conllevar a los estudiantes a comprender el sentido mismo de la adición, un conocimiento que no evidente, ni explicitó dado que generalmente se enseña desde la mecanización del algoritmo. Por consiguiente, el fortalecimiento del “razonamiento inductivo es necesario en el aprendizaje de los estudiantes porque les permite entender conocimientos o ideas que no son del todo explícitas o evidentes.” (Marzano, 2005 p. 38).

El razonamiento inductivo según Castro, Cañadas y Molina, (2010) es “un proceso de pensamiento que permite observar conclusiones a partir de premisas previamente

establecidas” (Citados en Salgado & Salinas, 2012 p. 121). Lo anterior va de la mano principalmente al conocimiento matemático.

Al enseñar esta habilidad de pensamiento se aumenta la probabilidad de que los estudiantes puedan aprender trascendiendo de la significación más lo obvio, pues involucra ir más allá del contenido para establecer conexiones, siendo así “la inducción se aplica con más facilidad a conceptos”. (Marzano, 2005 p. 142).

Koning, Hamers, Sijtsma y Vermeer (2002) llevaron a la práctica la enseñanza del razonamiento inductivo en aulas de primaria y resaltaron los avances de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo al finalizar el proceso de instrucción. (Citado por Cañadas, 2007 p. 21).

7. COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Dentro del proceso educativo el docente juega un rol protagónico, pues acompaña al estudiante en su formación desde diferentes escenarios, además, de didactizar el conocimiento propio de cada área en un conocimiento que sea de fácil aprendizaje para los estudiantes; lo anterior se da principalmente en el aula de las instituciones educativas.

Estos espacios en los cuales se materializa, y recrea el saber, son espacios vivos de interacción en los cuales se pone en juego una gran variedad de factores y condiciones que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje; o que por el contrario generan problemas relacionados con estos (Camargo, 2004, p. 81). En esta medida, la práctica de enseñanza se convierte en un elemento esencial que refleja la profesión del docente, y como él uso esas condiciones puede potencializar las comprensiones en los estudiantes.

El deber ser, es que todo docente pueda realizar una práctica de enseñanza que sea significativa, pertinente, intencionada y que responda al escenario social donde se encuentra vinculado; es decir, que su práctica logre permear los diversos contextos donde se movilizan los estudiantes, contribuir a transformar la realidad de los estudiantes.

Sin embargo, esto no ocurre con frecuencia, pues el docente en gran medida, no genera procesos de reflexión y desarrolla sus clases a partir de su experiencia de vida y su construcción profesional; poniendo el riesgo su labor al replicar sistemas, acciones y actividades tradicionales que no logran trascender en el marco del contexto actual.

En ese sentido, un deber de los docentes es reflexionar sobre su práctica de enseñanza, aquellas acciones que realiza con sus estudiantes en el aula, y a nivel institucional; si bien es cierto, el nivel de reflexión, en algunos casos, no de manera intencionada, ni pensada para transformar la práctica; y justamente esa es la diferencia. Esto implicar que es necesario empezar a promover escenarios de cambio, en los cuales el docente

sea capaz de trascender de la acción rutinaria, a cuestionar de forma sistemática lo que pasa en su aula, propiciando una transformación que va en pro de los estudiantes, y desde el mismo sentido de su profesión.

Investigar la práctica de enseñanza y reflexionar sobre sus acciones constitutivas, conlleva a entender que esta es una “actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva”, (Camargo, 2004, p. 81), que merece ser estudiada, con todo el estatus de un fenómeno, pues finalmente es el objeto mismo de la pedagogía.

Pero entender la práctica de enseñanza, requiere analizar sus componentes fundantes y la forma en la cual se articulan. Uno de estos es la planeación, concebida como ese proceso de anticipación, que le permite al docente pensar en la intencionalidad de sus actividades, y en el desarrollo de habilidades.

Por consiguiente, esta es una etapa fundamental en la acción que realizan los docentes reflexivos, toda vez que el trabajo llevado al aula no es improvisado, sino que responde a una serie de propósitos, metas, y logros que van en concordancia con los fines mismos de la educación, la filosofía institucional, e incluso de los modelos pedagógicos. (Quintero. et al, 2003, p. 40).

Al planear el docente se cuestiona, sobre ¿qué quiere enseñar?, ¿cómo lo quiere enseñar?, ¿para qué enseñarlo?, y un sin número más de cuestionamientos, que en últimas buscan que la actividad en el aula sea intencionada, dirigida, planeada y reflexionada. Por esta razón, es que la docente investigadora en cada uno de los ciclos logra incorporar dentro de su práctica la planeación, y poco la va reconfigurando de acuerdo con sus reflexiones personales y las generadas en el marco de la Lesson Study.

Por tanto, la planeación requiere de toda la atención del docente, y debe ser realizada desde cuatro niveles: el desarrollo de habilidades de pensamiento, sobre el mismo contenido presentado en el área, los lineamientos de política pública existente, la intencionalidad que tiene el docente con cada actividad que se lleva al aula y la revisión

disciplinar sobre el conocimiento propio del área. Estos elementos hacen de la planeación un ejercicio robusto y completo, que permite en todo tiempo hacer reflexión, modificación y proyección.

El segundo componente que se articula con la planeación es la intervención, comprendida como esa puesta en escena, ese espacio en el cual el docente desde sus acciones facilita el aprendizaje del estudiante. La intervención permite conocer la serie de acontecimientos que se presentan en la clase, así como las relaciones que se entretajan entre docente y estudiante, las acciones comunicativas, e incluso la ética misma del docente.

Feldman (2010) menciona la importancia del docente de dirigir las actividades diarias de aprendizaje, y agrupa una serie de acciones propias de él, como lo son la presentación del material, la puesta en marcha de tareas, y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizaje en los estudiantes; pero además debe generar un escenario para favorecer la vida grupal y un orden de trabajo. (p. 33).

Por consiguiente, la intervención que el realiza el docente debe considerar el contexto en el cual se encuentra, de modo que pueda gestionar su clase, para cumplir con lo planeado y de esta forma llevar su práctica de enseñanza a un nivel de reflexión más profundo.

Dentro de la intervención se logra evidenciar un componente muy importante correspondiente a la acción comunicativa, mencionada por Habermas y está basada: “en la reciprocidad comunicacional lingüística, la cual busca constituir las condiciones mínimas y universales para cualquier aceptación a acuerdo racional” (Citado en Rodríguez, 2014 p. 48), esto significa una serie de interacciones entre dos o más personas mediante el uso del lenguaje, con una intención final que es la comprensión, y por tanto, esta acción debe contener aspectos verbales y no verbales que permita el establecimiento de consensos o acuerdos con el otro.

En ese orden, la acción comunicativa se enmarca en contextos sociales buscando que se dé una comprensión en doble vía y por todos los participantes, por lo tanto, el aula es el mejor escenario para considerar la forma en la cual esta se genera y actúa. Visto así, el aprendizaje no está asociado únicamente a la adquisición de nuevas estructuras mentales en diversos niveles, sino que requiere y debe desencadenar acciones comunicativas, interacciones entre maestros y estudiantes mediados por la participación y la escucha activa, que conlleven a la comprensión.

Este aspecto en ocasiones se ve trastocado en las aulas, pues el docente es quien generalmente hace un uso excesivo de la palabra, mediante intervenciones largas y desproporcionadas respecto a las realizadas por los estudiantes; de ahí que, parte de la reflexión que se realiza dentro de la práctica de enseñanza, debe conducir a que el docente comprenda que debe ser un diálogo en doble vía, que permita conocer las ideas de los estudiantes, sus pensamientos, y conducirlos a la construcción de argumentos.

Además de lo anterior, el docente debe tener la capacidad de reflexionar sobre su discurso, en términos de: el nivel de instrucciones que usa con los estudiantes, la claridad en sus intervenciones, las preguntas que realizan sus estudiantes, y los cierres o puntualizaciones que realiza de cara a un tema. Este conjunto de elementos, permitirán que el docente, logre gestionar su clase, aprovechando los espacios y conduciendo a comprensiones y consolidaciones en sus estudiantes.

Otro aspecto que debe ser transversal a la planeación e intervención es la consideración del contexto, pero visto desde una mirada más amplia, que aborde diferentes niveles y situaciones a las cuales se enfrentan los estudiantes. Ese contexto amplió y basto que se deja puertas afuera del aula, y que es el que determina en muchos casos los aprendizajes de los estudiantes.

De Longui (2012) considera que son tres los contextos que están presentes en la clase: el situacional que involucra todos los elementos del medio socio-cultural, ambiental, institucional y el momento histórico; el contexto lingüístico, representado en el habla del

docente y los estudiantes, así como la terminología propia del contenido y su lógica; y finalmente el contexto mental tanto del docente como estudiante, conformado por elementos “no observables”, comprendido como las representaciones sobre el tema. (p.26)

Recapitulando, incluir el contexto dentro de la práctica de enseñanza permite la construcción de aprendizajes, involucrando diferentes esferas en las cuales se mueven el docente y los estudiantes, conduciendo en esa medida a la formación integral de individuos agentes de cambio con una proyección hacia su comunidad, en pro de mejorar su calidad de vida y aportar a la sociedad desde su quehacer cotidiano.

El último componente y no menos importante que conforma la práctica de enseñanza es la evaluación de aprendizajes, ese proceso sistemático, que valora cada una de las acciones que realiza los estudiantes en el aula y fuera de ella.

Al pensar en la evaluación tradicionalmente se ha considerado como un mecanismo de poder, sustentado principalmente en el docente, quien de una forma indiscriminada brinda una calificación que resume lo hecho por el estudiante, situación que se ha configurado desde el resultado, desde el producto, sin considerar los pasos que se hicieron previamente.

Es imperativo que se transforme el sentido mismo de la evaluación, comprendiéndola como un escenario de formación, Sadler (1989), mencionó que no basta con que los maestros den una retroalimentación desde respecto a si las respuestas son correctas o no; en vez de esto, y para fortalecer el aprendizaje es necesario brindar una retroalimentación asociada a criterios claros de desempeño que conduzcan a estrategias de mejoramiento. (Citado en Shepard, 2006, p.19).

Por consiguiente, se debe lograr un equilibrio visible en la práctica de enseñanza entre la evaluación formativa caracterizada por la retroalimentación, la valoración de las ideas previas de los estudiantes, la autoevaluación y la coevaluación; con la evaluación

sumativa referida a las evaluaciones formales que se aplican a los estudiantes con el propósito de obtener una calificación que conlleve a certificar su aprendizaje.

En ese sentido, la enseñanza para la comprensión brinda un marco referencial que permite evidenciar el proceso que realiza el estudiante desde el establecimiento de unos desempeños claros que apuntan a unas metas de comprensión que dejan en evidencia el nivel de aprendizaje y comprensión de los estudiantes.

Para finalizar, es importante considerar, la necesidad de reflexionar sobre la práctica de enseñanza desde cada uno de sus componentes, para generar proceso de cambio que conduzcan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y que contribuya con la profesionalización docente; y en este sentido, se debe trascender de la reflexión a la investigación y generación de conocimiento pedagógico, pues es en últimas el docente el experto en su área que es la pedagogía.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La transformación de la práctica de enseñanza implica reconocer como punto de partida las acciones que realiza el docente, para que, a partir de estas, se genere procesos de reflexión que conduzcan a producir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, la planeación, intervención y evaluación de aprendizajes se consolidan como una propuesta fuerte de análisis dentro de la práctica de enseñanza.

En cumplimiento a la pregunta de investigación, la transformación de la práctica de enseñanza se puede lograr mediante un proceso de reflexión sistemático sobre las acciones constitutivas de planeación, intervención y evaluación, donde el trabajo colaborativo representado por medio de la Lesson Study, aporta todo un andamiaje para el aprendizaje del docente en pro de mejorar su práctica.

Describir las características de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, antes de iniciar el proceso de investigación, resultó ser un punto de partida muy significativo pues permitió ver a lo largo de los ciclos la transformación de sus acciones desde su nivel profesional, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes.

Durante el desarrollo de cada uno de los ciclos de reflexión, la docente investigadora llevó a su aula propuestas pedagógicas y didácticas que repercutieron en la cualificación de su actuar en el aula, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento en las diferentes áreas de conocimiento, incluso se trató de abordar elementos propios del conocimiento disciplinar.

Los hallazgos identificados como transformaciones a partir de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, permiten evidenciar un tránsito de la docente de cara a la cualificación de acción en el aula, así como los diversos procesos institucionales que en ella confluyen.

El desarrollo de habilidades de pensamiento debe ser una labor fundamental del docente, siendo necesario hacer un tránsito de pensar su acción únicamente en función del contenido o el plan de estudios, en consecuencia, se debe fortalecer en dos niveles: planeación de sus sesiones de clase, y articulación de planes de estudio a nivel institucional.

El currículo debe comprenderse como la ruta de orientación que guía la práctica de enseñanza, por tanto, el docente debe ser consciente de la existencia y articulación del macro-curriculum, meso – curriculum y micro curriculum. Incluso, debe considerar el nano-curriculum, cuando en el aula realiza adaptaciones propias para estudiantes con discapacidad.

El abordaje de las habilidades de pensamiento implica una revisión conceptual de parte del docente, para intencionar cada una de las actividades que realiza en el aula, así como los procesos de evaluación que se promueven en la misma.

En definitiva, la labor del docente no es aislada, y por consiguiente no debería darse a puerta cerrada, pues el trabajo colaborativo enriquece la acción pedagógica desde la mirada de otro profesional que tiene una experiencia laboral; por tanto, se debe proyectar este tipo de trabajo a nivel institucional y generar redes que permitan compartir diversas experiencias en el aula.

Investigar la práctica de enseñanza contribuye directamente con la profesionalización docente, pues este es el objeto mismo de su labor, permitiendo la producción de conocimiento pedagógico que repercute en los aprendizajes de los estudiantes, generando un mayor nivel de comprensión y aplicación de saberes en contexto.

Por medio del análisis y reflexión de la práctica de enseñanza se lograron una serie de transformaciones en las acciones constitutivas de la misma, que vistas en conjunto permiten ver el avance, comprensión y articulación de la formación académica con la

práctica, pues muchas de las reflexiones descritas, obedecieron a elementos proporcionados en los seminarios.

Se reconoce la importancia de la planeación en la acción educativa, pues permiten al docente anticipar su actuar en el aula, acercarse de una forma más directa al conocimiento disciplinar, considerar la intensidad de sus actividades, construir los materiales de trabajo, la articulación con documentos nacionales, y las estimaciones valorativas.

La intervención en el aula es el reflejo de la planeación, de allí que el docente tenga la capacidad de registrar todo lo que pasa en ella, considerando elementos fundamentales como: la acción comunicativa, los mecanismos de regulación, el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, la consideración de preguntas que emergen en el aula, y la vinculación de las ideas previas de los estudiantes al discurso del docente.

Pensar en la evaluación implica comprender que esta emerge desde el mismo momento de la planeación, se evidencia en la intervención y se proyecta desde la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, se debe lograr un equilibrio entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, siendo la primera la que mayor atención debe tener el docente.

La enseñanza para la comprensión, además de ser el marco al cual está inscrita la investigación, brinda elementos importantes para la labor docente, como el establecimiento de desempeños y metas de comprensión que permiten ver el avance de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; además de brindar herramientas que facilitan la visibilización del pensamiento.

La exploración de ideas previas en los estudiantes es una acción transversal en las acciones constitutivas de la práctica, pues se establece desde la planeación, se identifica en la intervención, se incorpora en el discurso del docente y se evalúa desde la retroalimentación.

Las rutinas de pensamiento son una herramienta muy valiosa en la acción docente, dado que permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes y se pueden usar en distintos momentos del proceso de aprendizaje, pues se pueden aplicar para explorar ideas, sintetizar y organizar ideas, o conllevar las ideas a comprensiones más profundas. No obstante, es necesario comprender que estas, deben ser articuladas e intencionadas dentro de la práctica de enseñanza para que tengan el impacto esperado.

La transformación de la práctica pedagógica no para una vez el docente se inscribe con el firme compromiso de investigar su aula, pues todo el tiempo está en función de reflexionar en qué nivel está aportando a los aprendizajes de los estudiantes.

El presente proceso de investigación es una clara evidencia de la adaptación de la Lesson Study al nivel de primaria, comprendiendo el establecimiento mismo de la metodología, y su articulación con el trabajo colaborativo. Además, de ser la oportunidad de registrar de manera sistemática lo que sucede en el aula de clase.

Es necesario que se continúe promoviendo este tipo de investigaciones, que dejan ver lo que sucede en el aula y el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje, en aras de fortalecer el sistema educativo colombiano.

Se debe buscar escenarios institucionales que permitan socializar el proceso, hallazgos, reflexiones y conclusiones aquí descritas para incentivar al grupo de docentes a trabajar mancomunadamente y promover nuevos procesos de investigación que aporten al saber pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9 (30), pág. 329-332.
- Alba, J. (2017) en Alba, J. (junio, 2018) ¿Cómo comprender y generar conocimiento sobre la práctica? [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado 1 junio de 2018 de: <https://outlook.office.com/owa/?path=/attachmentlightbox> (correo electrónico).
- Alcaldía Local de San Cristóbal, Plan Ambiental Local de San Cristóbal 2017- 2020.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Diagnostico local con participación social 2009 – 2010.
- Barragán, et al. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social, en *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, Vol. 2, Nº. 1, pág. 48-59.
- Barrera, M. & León, P. (2014) ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Revista Ruta Maestra*. Edición 9. P. 26-32.
- Blythe, T. Et. Al. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Primera edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Camargo, M., & Calvo M., G., & Franco, M., & Vergara, M., & Londoño, S., & Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente, en *Revista de la Facultad de Educación: Educación y Educadores.*, Vol. 7, pág. 79-112. Chía, Colombia. Universidad de La Sabana.
- Campus, A., & Dolz, J. (1995) Introducción: Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Revista Comunicación, lenguaje y Educación*. 25. Pág. 5-8.

Cañadas, M. (2007). Descripción y caracterización del razonamiento inductivo utilizado por estudiantes de educación secundaria al resolver tareas relacionadas con sucesiones lineales y cuadráticas. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Granada.

Castro, E., Cañadas, M. C. y Molina, M (2010) En: Salgado, M; Salinas, M (2012). *El razonamiento inductivo como generador de la construcción del número en 5 años*. En Arnau, D.; Lupiáñez, J.; Maz, A. (Eds.), Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico e Historia de las Matemáticas y Educación Matemática - 2012 (pp. 119-125). Valencia: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM).

Colegio Rafael Núñez Institución Educativa. Proyecto Educativo Institucional 2014-2020. Comunidad Educativa Nuñista – Consejo Directivo Unificado.

Cortés, M. 2004. La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Revista: Innovación educativa. Santiago de Compostela, 2004, n. 14; p. 51-65.
<http://hdl.handle.net/10347/5016>

De Longhi L. & Bermúdez G. M. A. y (2012), El conocimiento didáctico de contenidos biológicos de Ecología. pp. 19-35. En Flores R. C.(coordinador), Experiencias Latinoamericanas en educación ambiental, N 35, CECyTE-CAEIP, Monterrey, México.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13. Recuperado en 04 de abril de 2019, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es.

- DNP. (2011) Guías para la gestión pública territorial: Elementos básicos del Estado Colombiano. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia.
- Elliot, J. (2015) Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 29, núm. 3, 2015
- Espinosa, R. & Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí.
- Feldman, D. (2010). Didáctica General. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Flores, R. et al. 2015. Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–. Bogotá, Colombia.
- Fundación Omar Dengo. Competencias para el siglo XXI : guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. / . - - San José, Costa Rica : FOD, 2014.
- Gardner, H (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós, Barcelona.
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(15), 79-92.
- Guffanate, T., Vanga, M., Fernández, A. (2016). Metodología para el rediseño curricular de carreras en la educación superior: Caso UNACH. Revista San Gregorio, N°. 14, 2016 p.p. 60 – 73

- Habermas, J. (1981) Citado en Rodríguez, M. (2014) Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas. Revista Educativa IUNAES, Vol. 7, Núm. 16. Pág. 47-57. Recuperado a partir de: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/12/VISI%C3%92N-EDUCATIVA-16.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. et al (2014). Changing Practices, Changing Education. Ed. Springer
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. Revista UNIMAR, Núm. 59 Enero – Junio p. 85 – 86. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/232>
- Larraín, A. Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Revista Psicoperspectivas, 13, No. 1, pp. 94-107. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2008). El discurso educativo. Editorial CCS. Madrid, España.
- Martínez, M. (2000) La investigación-acción en el aula. Agenda Académica, Vol. 7 N°. 1, p.p. 27 – 39
- Marzano, R & Pickering, D (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Jalisco, México. Ed. ITESO.
- Mayer, R (1983). En Sánchez, M. (2002) La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento . REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1)

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje ciencias sociales. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá, Colombia. En línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje ciencias naturales. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá, Colombia. En línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje matemáticas. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá, Colombia. En línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje lenguaje. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá, Colombia. En línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Mallas de Aprendizaje. Bogotá, Colombia. En línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>

Ministerio de Educación del Perú (2017) Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente.

Monzón, L. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. Perfiles educativos, 33(131), 80-93. Recuperado en 25 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100006&lng=es&tlng=es.

- Moreno, D., Martínez, L (2009). Argumentación en estudiantes de educación media y habilidad del profesor para su desarrollo: una discusión en el aula sobre implicaciones sociales y ambientales de la producción del etanol. Revista Nudo y Nudos, Vol.3 No. 27 julio- diciembre, pp. 30-42
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-15. Recuperado en 20 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100004&lng=es&tlng=.
- Nieto, J. (2002). Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro. (Tesis) Universidad Complutense de Madrid.
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- Okuda, M., Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV (1), 118-124. [Fecha de consulta 12 de abril de 2020]. ISSN: 0034-7450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009>
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(3),59-80 . [fecha de Consulta 21 de Marzo de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426891005>
- Quintero C., Josefina, & Zuluaga C., Carmen, & López P., Margarita (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 8(14),39-56.[fecha de Consulta 15 de Abril de

2020]. ISSN: 0123-3432. Disponible
en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2550/255026028002>

Ritchhart, Ron. (2014) *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Roca, T., Márquez, C., Sanmartí, N. (2013) Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Núm. 31. (1), pp. 95 – 114

Rodríguez . L. (2009). “Estructura del poder público en Colombia”. 11a. edición, Editorial TEMIS, Bogotá D.C.

Rodríguez, L., García, N. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Dirección General de Desarrollo Curricular - Secretaría de Educación Pública. México.

Rodríguez, M. (2014) *Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas*. *Revista Educativa IUNAES*, Vol. 7, Núm. 16. Pág. 47-57. Recuperado a partir de: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/12/VISI%C3%92N-EDUCATIVA-16.pdf>

Sadler, (1989) En Shepard, L. (2006), “Evaluación en el aula” en Brennan, R.: *Educational Measurement Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* pp. 623 – 646

Salgado, M; Salinas, M (2012). *El razonamiento inductivo como generador de la construcción del número en 5 años*. En Arnau, David; Lupiáñez, José Luis; Maz, Alexander (Eds.), *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico e Historia de las Matemáticas y Educación Matemática - 2012* (pp. 119-125). Valencia: Sociedad Española de Investigación en Educación

- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1).
- Sánchez, M. (2010) Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento: guía del instructor. -México: Trillas: ITESM, 1991 (reimp. 2010).
- Sánchez, M. & De la Garza, A. (2015). Biofilia y emociones: su impacto en un curso de educación ambiental. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4 (8), [fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5039/503950656008>
- Sanmarti, N. Pipotone, M & Sardá, J (2009) Argumentación en clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, Núm. Extra. Pág. 1709-1714. Recuperado en 25 de octubre de 2019, de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap1709.pdf
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. BA: Paidós
- Shepard, L. (2006), "Evaluación en el aula" en Brennan, R.: *Educational Measurement Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* pp. 623 – 646.
- Soto, E & Pérez A. (S.F) *Las Lesson Study ¿Qué son?*, Guía Lesson Study. Guía Prácticum III y TFG. Curso 2013-2014
- Stenhouse, L. (1975) En Elliot, J. (2015) *Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, 2015

Terán, E. (2007). El manejo del discurso educativo en el aula. Revista de Educación Alteridad. Vol. 2, Núm. 2. Pág. 41-56. Recuperado a partir de:

<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2007.03/781>

Tishman, S. & Palme, P (2005) Pensamiento Visible, Leadership Compass

Toulmin, S. (2006) En Moreno, D., Martínez, L (2009). Argumentación en estudiantes de educación media y habilidad del profesor para su desarrollo: una discusión en el aula sobre implicaciones sociales y ambientales de la producción del etanol. Revista Nudo y Nudos, Vol.3 No. 27 julio- diciembre, pp. 30-42

Villamizar, L. 2011. DIAGNÓSTICO LOCAL DE ARTE, CULTURA Y PATRIMONIO. Localidad San Cristóbal, Documento de trabajo. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Villar, F. 2003. Proyecto docente: Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación. Capítulo 7. Perspectivas contextual y sociocultural. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide. Extraído el 13 Abril, 2020 de: <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>

Wilson, D. (23 de mayo de 2017). Doctor Daniel Wilson: Enseñanza para la Comprensión. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MVbdyIXw9JY>

Wilson, E (1989) en Sánchez, M. & De la Garza, A. (2015). Biofilia y emociones: su impacto en un curso de educación ambiental. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 4 (8), [fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN:.. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5039/503950656008>

ANEXOS

Anexo 1. Planeación - primer ciclo de reflexión

PLANEACIÓN DE CLASE		
COLEGIO: Rafael Nuñez		
ASIGNATURA: Ciencia Naturales		GRADO: 4º
PERIODO: 4	TIEMPO: 1 hora : 40 min	DOCENTE: Paola Angelica Rojas Castillo
OBJETIVO		
Desarrollar conocimiento sobre el tema la materia en términos generales, para estudiantes de grado cuarto		
ASIGNATURA	TEMAS	LOGROS
Ciencias Naturales	La materia: propiedades, estados, y clases (mezclas).	Desarrollar aprendizaje sobre la materia: propiedades, estados y clases mediante el trabajo colaborativo y la reflexión en el aula.
RECURSOS		
Lecturas Video Televisor Computador		
DESARROLLO DE LA CLASE		
<p>Al iniciar se exploraran los saberes previos de acuerdo con el tema a desarrollar, esto se realizará mediante una lluvia de ideas que se retomarán durante la sesión de clase.</p> <p>La clase comprende tres momentos: el primero una contextualización, allí se retomarán los conceptos de la lluvia de ideas y será abordado por el docente por medio de una intervención magistral.</p> <p>El segundo momento es el ejercicio práctico de comprensión y puesta en práctica de los conceptos mediante una lectura y video sobre los conceptos fundantes de la materia, centrándose específicamente en las mezclas. Los estudiantes se reunirán en parejas y realizarán la lectura, posterior responderán unas preguntas orientadoras sobre el tema.</p> <p>El tercer momento es la evaluación. Se realizará por medio de un mapa conceptual producto del trabajo realizado durante la sesión de la clase.</p>		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>Se tendrán en cuenta los siguientes elementos en el momento de la evaluación:</p> <p>Participación Entrega oportuna de la actividad Manejo conceptual Aplicación de los saberes</p>		
INTEGRACIÓN CON OTRAS ÁREAS		
Se integra con el área de lenguaje debido al proceso de lectura y análisis que realizan a partir de los textos suministrados.		
OBSERVACIONES DE LA PLANEACIÓN		

Anexo 2. Diario de campo – segundo ciclo de reflexión



INFORMACIÓN BÁSICA	
Fecha	Miércoles 3 de octubre de 2018
Colegio	Rafael Núñez
Docente	Paola Angelica Rojas Castillo
Grado	Cuarto
Número de estudiantes	28
Tema	La materia – mezclas
Hora de inicio - finalización	4:30 – 6:00
Objetivo de la sesión Desarrollar conocimiento sobre el tema la materia en términos generales, para estudiantes de grado cuarto.	
Descripción de lo observado Durante el periodo se ha trabajado con los estudiantes el tema de la materia, por tanto, para esta sesión de clase, se buscaba recoger lo visto, y puntualizar algunos aspectos términos necesarios para el desarrollo de la sesión de la clase. La clase estuvo distribuida en tres momentos: Momento inicial: Se efectuó una exploración de los saberes de los estudiantes entorno a una pregunta: ¿qué es la materia?, buscando que los estudiantes pudieran definir, o buscar términos que están asociados a este tema. Con ayuda del tablero la docente fue registrando todas las ideas de los estudiantes, luego les tomo una foto, para retomarlos en el segundo momento de la parte inicial de la clase. La docente realizó un mapa conceptual desde cada una de las ideas que refirieron los estudiantes, y desde ahí fue aclarando algunos conceptos y reforzando aquellos que estaban en línea con el tema a trabajar. Momento de desarrollo: El segundo momento se desarrollo mediante un trabajo práctico, de análisis y comprensión de lectura, pues los estudiantes por parejas debían leer cuatro páginas que contenían conceptos e ideas que ya se habían abordado inicialmente. En este espacio tuvieron 20 minutos. De forma paralela la docente le asigna el trabajo al estudiante que presenta discapacidad, el cual estaba vinculado con el tema que se estaba trabajando. Una vez culminó la lectura gran parte del grupo, se definieron una serie de preguntas orientadoras, generadas por la maestra con base a la lectura. Los estudiantes las resolvieron de forma individual en sus cuadernos para después socializar. La maestra inició la reflexión y análisis de la lectura a partir de las preguntas orientadoras, no todos los estudiantes participaron, con sus respuestas, por la premura del tiempo. Momento de cierre: Para el momento de cierre la docente, asigna la tarea para la próxima sesión, en la cual solicita un mapa conceptual sobre las mezclas el cual será calificable y contará como nota para el cuarto periodo.	
Análisis e interpretación	

- Los estudiantes estaban interesados en participar, y daban sus conceptos y concepciones del tema.
- La docente retomo todas las ideas sin identificar si eran erróneas o no, pues hacen parte del saber que tienen los estudiantes, un saber que no solo es científico también es cotidiano.
- El desarrollo del mapa conceptual a partir de los términos referidos por los niños permite ver las relaciones y los niveles de sus ideas.
- La lectura y comprensión, aunque fue un ejercicio interesante, los estudiantes la abordaron de forma rápida, si ninguna comprensión. En otras palabras, leyeron por leer.
- Una vez empezó la socialización se evidenció el nivel de la lectura realizado por los estudiantes, y la poca claridad sobre las respuestas pues algunos, no tenían claro lo que se estaba indagando.

Anexo 3. Matriz DOFA Primer ciclo de reflexión

DOFA PRIMER CICLO DE REFLEXIÓN

Fecha: 23 de octubre de 2018

<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se relacionan los conceptos con la vida diaria. - Interacción con los estudiantes desde lo magistral. - Las preguntas giran en torno a los conceptos vistos previamente, pero no se hacen preguntas donde exista conexión de saberes. - No a todos los estudiantes se les asigna la palabra. - La planeación no considera la tarea. - La transcripción menciona solo la instrucción que da la maestra. - Aclarar en el diario de campo la relación existente entre lo planeado y la sesión. - Protagonismo de la maestra todo el tiempo - A la hora de usar el tablero se sigue con el discurso, pareciendo que solo se habla al tablero. - La lectura asignada fue extensa, lo cual pudo dispersar a los estudiantes. - En el diario de campo no se propone que se puede mejorar de la sesión. - Se asume que los estudiantes manejan y conocen algunos de los términos trabajados. - En la planeación y ejecución de la clase no se considera la inclusión del modelo educativo del colegio. - No se hace alusión a los D.B.A. - Se evidencia una interacción muy limitada con los estudiantes, solo se hacen preguntas – respuestas. - Falta procesos de significación y que conlleve a la comprensión. - No siempre se responden las dudas de los estudiantes. - Tiempo para el desarrollo de la actividad es muy limitado. - La tarea fue muy extensa. 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar clases de forma interactiva usando experimentos o imágenes en el televisor. - Considerar las preguntas de exploración antes de la lectura. - Considerar técnicas que permitan que todos los estudiantes puedan explorar sus ideas. - En la transcripción se debe evidenciar momentos de intervención de los estudiantes donde ellos puedan expresar sus ideas y como la docente las usa para el debate, intercambio y argumentación de ideas. - Uso del tablero de forma tal que se vea a los estudiantes cuando se habla. - En la planeación ser descriptivo y evidenciar de forma clara la intención. - Rescatar lo que los niños preguntan. - Considerar de forma amplia las preguntas que se usarán para la lluvia de ideas.
<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabaja la exploración de conocimientos previos usando preguntas que ayudan a la comprensión del tema. - La participación fue regulada por la docente. - Los videos implementados en la sesión fueron ayudas audiovisuales valiosas, además de ser cortos y claros. - Cultura del saludo por parte de los estudiantes. - Se brindan indicaciones de forma clara. - Se evidencia una articulación de conceptos y relación con el tema. - Ejercita la escucha al evitar que los estudiantes repitan lo que están diciendo. - Se relacionan las respuestas de los niños. - No hay respuestas buenas ni malas, solo respuestas. - Se dio la participación a varios niños. - La tarea asignada tiene que ver con el tema de trabajo. - Inducción al tema a desarrollar. - Disposición del grupo. - Manejo de la inclusión. 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - La extensión de la tarea puede hacer que los estudiantes no la cumplan en su totalidad. - Textos largos pueden aburrir a los estudiantes. - La no relación de los temas con la vida cotidiana puede llevar a un bajo nivel de comprensión.

Anexo 4. Fotografías de intervención docente y estudiantes



Anexo 5. Planeación segundo ciclo de reflexión

PLANEACIÓN DE CLASE				
COLEGIO: Institución Educativa Rafael Núñez				
Docente: Paola Angelica Rojas Castillo	Asignatura: Ciencias sociales	Grado: Cuarto	Periodo: IV	Tiempo de ejecución: 90 minutos
Conceptos a trabajar		OBJETIVOS O LOGROS		
ESTÁNDARES (MEN)		Desarrollo comprensión sobre la importancia de conocer los mecanismos de participación en mi institución educativa		
Grupo de competencias a trabajar: Participación y responsabilidad democrática Estándar de competencias: Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar. Estándar: Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia. Competencia: conocimientos		Desarrollo comprensión sobre el valor del pacto de convivencia.		
Referentes disciplinares	Richhart, R. (2004) Hacer visible el pensamiento. 1. Ed. Editorial Paidós, Buenos Aires.			
Actitudes personales y sociales:				
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Escucha activa • Responsabilidad • Respeto 				
Recursos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas • Video • Televisor • Computador 				
Sesión N°: 2		Fecha de Sesión:		
MOMENTOS DE CLASE				
INICIO				
Se entregará a los estudiantes un formato para desarrollar una rutina de pensamiento "Antes pensaba – ahora pienso" sobre los conceptos a desarrollar en la sesión de trabajo: participación, democracia, gobierno escolar, convivencia, pacto de convivencia, responsabilidad. La docente explicará en que consiste la rutina y como se ejecuta para que esta pueda ser puesta en escena.				
DESARROLLO				

Planeación de clase. Micro ciclo 2
Asesoría de investigación

Por grupos de trabajo se entregará una lectura corta donde se abordará los conceptos, y se realizará una lectura colectiva (en voz alta). Se analizarán algunos conceptos y se puntualizará sobre cada uno de ellos. Como documento de apoyo se usará el pacto de convivencia de la institución educativa. Además, se realizará una rutina de pensamiento sobre: veo, pienso y me pregunto usando una serie de imágenes en power point, socializadas por la docente.

CIERRE

Como cierre cada estudiante usará nuevamente el formato de la rutina inicial: "antes pensaba – ahora pienso" y diligenciará el espacio de ahora pienso, con el fin de ver si existió alguna transformación entre ese saber inicial y el saber final

VALORACIÓN

Como valoración del ejercicio se considerará

1. La elaboración de la primera parte de la rutina de pensamiento.
2. La realización de la rutina de veo, pienso y me pregunto
3. La elaboración y entrega de la segunda parte de la rutina de pensamiento

Anexo 6. Diario de campo segundo ciclo de reflexión

INFORMACIÓN BÁSICA	
Fecha	Miércoles 3 de octubre de 2018
Colegio	Rafael Núñez
Docente	Paola Angelica Rojas Castillo
Grado	Cuarto
Número de estudiantes	28
Tema	La materia – mezclas
Hora de inicio - finalización	4:30 – 6:00
Objetivo de la sesión Desarrollar conocimiento sobre el tema la materia en términos generales, para estudiantes de grado cuarto.	
Descripción de lo observado Durante el periodo se ha trabajado con los estudiantes el tema de la materia, por tanto, para esta sesión de clase, se buscaba recoger lo visto, y puntualizar algunos aspectos términos necesarios para el desarrollo de la sesión de la clase. La clase estuvo distribuida en tres momentos: Momento inicial: Se efectuó una exploración de los saberes de los estudiantes entorno a una pregunta: ¿qué es la materia?, buscando que los estudiantes pudieran definir, o buscar términos que están asociados a este tema. Con ayuda del tablero la docente fue registrando todas las ideas de los estudiantes, luego les tomo una foto, para retomarlos en el segundo momento de la parte inicial de la clase. La docente realizó un mapa conceptual desde cada una de las ideas que refirieron los estudiantes, y desde ahí fue aclarando algunos conceptos y reforzando aquellos que estaban en línea con el tema a trabajar. Momento de desarrollo: El segundo momento se desarrollo mediante un trabajo práctico, de análisis y comprensión de lectura, pues los estudiantes por parejas debían leer cuatro páginas que contenían conceptos e ideas que ya se habían abordado inicialmente. En este espacio tuvieron 20 minutos. De forma paralela la docente le asigna el trabajo al estudiante que presenta discapacidad, el cual estaba vinculado con el tema que se estaba trabajando. Una vez culminó la lectura gran parte del grupo, se definieron una serie de preguntas orientadoras, generadas por la maestra con base a la lectura. Los estudiantes las resolvieron de forma individual en sus cuadernos para después socializar. La maestra inició la reflexión y análisis de la lectura a partir de las preguntas orientadoras, no todos los estudiantes participaron, con sus respuestas, por la premura del tiempo. Momento de cierre: Para el momento de cierre la docente, asigna la tarea para la próxima sesión, en la cual solicita un mapa conceptual sobre las mezclas el cual será calificable y contará como nota para el cuarto periodo.	
Análisis e Interpretación	

- Los estudiantes estaban interesados en participar, y daban sus conceptos y concepciones del tema.
- La docente retomo todas las ideas sin identificar si eran erróneas o no, pues hacen parte del saber que tienen los estudiantes, un saber que no solo es científico también es cotidiano.
- El desarrollo del mapa conceptual a partir de los términos referidos por los niños permite ver las relaciones y los niveles de sus ideas.
- La lectura y comprensión, aunque fue un ejercicio interesante, los estudiantes la abordaron de forma rápida, si ninguna comprensión. En otras palabras, leyeron por leer.
- Una vez empezó la socialización se evidenció el nivel de la lectura realizado por los estudiantes, y la poca claridad sobre las respuestas pues algunos, no tenían claro lo que se estaba indagando.

Anexo 7. Transcripción segundo ciclo de reflexión

Transcripción de clase Clase de ciencias

Institución Educativa Rafael Nuñez

Curso: 401

Tema: La materia – mezclas

Mínuto: 0:14 – Minuto 5:42

La transcripción corresponde al momento inicial de la clase, donde se está haciendo una exploración de las ideas de los estudiantes desde lo visto en las sesiones anteriores y que sirve de marco de referencia para desarrollar el tema inicial. Me llama la atención este espacio, por que me permite evidenciar que tan claros están los saberes de mis estudiantes, frente a unas preguntas generadoras.

Docente: Bueno el día de hoy vamos a trabajar, durante todo el período hemos estado trabajando sobre la materia, cierto, comenzamos a ver sus propiedades, sus características, y el día de hoy vamos a trabajar, o vamos a empezar con el tema de mezclas, listos pero antes, vamos hacer un recorderis para que no quedemos como si estuviéramos fuera de contexto qué es esto de la materia que recuerdan ustedes, ya les doy la palabra, que recuerdan ustedes de eso de las propiedades, los estados eh las clases que hicimos un ejercicio aca recuerdan?

Estudiantes en coro: así profe,

Niño 1. El de la cartuchera.

Docente: Bueno, entonces quiero escucharlos a ustedes, vamos hacer algo que se llama una lluvia de ideas. Listo.

Niño 18: que llueve ideas.

Docente: llueven ideas de ustedes sobre la materia, a ver que ideas les llueven a ustedes? Miguel

Niño 28: La materia es todo lo que nos rodea.

Docente: Todo lo que nos rodea, que mas es la materia, Andres

Niño 27. Que nuestro cuerpo es materia

Docente: sí, nuestro cuerpo esta constituido por materia, pero que mas podemos decir de la materia?

Niño 1: Profe que todo el universo esta hecho por materia.

Docente: Entonces, todo lo que nos rodea,

Niño18: esta hecho de materia

Docente: incluye el universo y nos incluye a nosotros mismos, verdad? Qué mas podemos decir? Kevin

Niño 11: Que tiene masa, tiene volumen.

Docente: entonces, hay algo que es masa,

Estudiantes en coro: volumen y peso

Docente: masa, volumen

Estudiantes en coro: y peso

Docente: y peso, listo. ¿Qué mas podemos decir de la materia?

Niño 26: que ocupa un lugar en el espacio

Docente: Bueno, es todo lo que nos rodea, ocupa un lugar en el espacio, que mas podemos decir? Qué más recuerdan ustedes?

Niño 23: que la materia tiene un estado por lo menos , solido, gaseoso

Docente: que la materia esta presente en diversos estados, no cierto, hablamos de los estados de la materia y Danna nos esta diciendo que hay uno...

Estudiantes en coro: solido, liquido y gaseoso.

Docente: y gaseoso, hicimos una guía de eso verdad?, y había otro estado lo recuerdan?

Estudiantes en coro: no.

Niño 15: Si profe, el...

Niño 2: la sopa de letras

Docente: Noooo, si la sopa de letras, pero eso no es un estado.

Niño 10: los coloides.

Docente: los coloides no cierto? El coloide no cierto, y vimos otro, plasma. Bueno muy bien, que más podemos decir de la materia. Que mas recuerdan ustedes. Sara, por favor te recoges el cabello Sara y dejás de comer en clase, gracias.

Niño 10: Profe que todo esta constituido entre materia.

Docente: que todo esta constituido por materia ya lo dijimos, Sara.

Niño 6: que la materia tiene punto de ebullición y punto deeeeee

Docente: Punto de ebullición y punto de

Niño 19: Fusión

Docente: Punto de ebullición y punto de fusión, cierto. Bueno, que mas podemos decir Gabriel.

Niño 1: Profe de que lossss....

Docente: bueno Kevin

Niño 11: que tienen dos grupos que son mezclas y...

Docente: y que?... muy bien dos grupos mezclas y que?

Estudiantes en coro: sustancias puras

Docente: Mezclas y sustancias puras bueno muy bien, mezclas y sustancias puras. Señor

Estudiante 28: Hay dos cosas en el conjunto de mezclas, mezclas heterogéneas y mezclas homogéneas.

Docente: Oh aquí ya hablamos de mezclas heterogéneas y de mezclas homogéneas. Y cuando hablamos de sustancias puras a que nos referimos?

Niño 18: que son puras

Niño 27: que son fuertes

Docente: que son fuertes? Uhmhhh, mas o menos, que más nos podemos referir a sustancias puras?

Niño 23: Profe, que no tienen químicos?

Docente: que tienen químicos... uhmhhh

Niño 23: que no tienen

Docente: que no tienen químicos, que son fuertes, que no tienen químicos, que son puras.. que más podemos decir?

Niño 7: que no se fusiona ningún elemento para obtenerlas.

Docente: que no se fusiona los elementos, que no se fusiona ningún elemento para obtenerlas.

Anexo 8. Fotografías Intervención docentes y estudiantes



+

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN				
COLEGIO:				
Docente: Paola Angelica Rojas Castillo	Asignatura: Lenguaie	Grado: tercero	Periodo: I	Tiempo de ejecución:
PEI Comunicación camino hacia la convivencia		MODELO PEDAGÓGICO Enseñanza para la comprensión		
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:				
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)		METAS DE COMPRENSIÓN		
¡Que cuento son los textos!		Micro habilidades	Meta:	
Conceptos estructurantes: Texto Narrativo – tipos de textos narrativos		Lectura	El estudiante desarrollará comprensión sobre las características de algunos textos narrativos	
ESTÁNDARES (MEN)		Escritura	El estudiante desarrollará comprensión cuando logren elaborar un texto narrativo sobre diversos aspectos	
Estándares de competencias Factor: Comprensión e interpretación textual Enunciado identificador: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Subproceso: Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. DBA GRADO 3: DBA 2. Comprende que algunas manifestaciones artísticas pueden estar compuestas por textos, sonidos e imágenes. Evidencia de aprendizaje: interpreta la función de elementos verbales y no verbales en textos como: álbumes ilustrados, caricaturas, historietas, anuncios publicitarios		Oralidad	El estudiante desarrollará comprensión cuando intervenga de acuerdo con los propósitos comunicativos.	
Referentes disciplinares		<ul style="list-style-type: none"> Guzmán, R. (2012) Escritura académica en la universidad. Universidad de La Sabana. Chía, Cundinamarca, Colombia. 		

<ul style="list-style-type: none"> Cuervo, C y Flórez, R. (2005. El regalo de la escritura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 	
Actitudes personales y sociales:	
Sesión N°: 1	Fecha de Sesión: 22 de Febrero de 2019
METAS DE COMPRENSIÓN	
CONOCIMIENTO Temas o habilidades	MÉTODO Como lo voy a enseñar desde el campo disciplinar
Tema: Textos Narrativos – tipos de textos narrativos Habilidades: de oralidad, producción textual e interpretación El estudiante identificará las características más generales que le permitirán identificar los tipos de textos narrativos.	Se indagará los saberes previos de los estudiantes, desde los temas abordados en clase. Se entregará diferentes tipos de textos narrativos para que ellos consideren que características tienen. Se entregará un cuadro de resumen con los diferentes tipos de texto para su lectura y posterior análisis Finalmente se entregará una serie de palabras para que los estudiantes puedan realizar un ejemplo de algunos textos
PROPÓSITO Para que lo voy a enseñar	COMUNICACIÓN Cómo lo voy a enseñar
La enseñanza de los textos narrativos, permitirá que el estudiante logre categorizar e identificar la intención comunicativa de este grupo de textos, además permite acercar a los estudiantes a la lectura, comprensión y análisis.	A partir del trabajo colaborativo de los estudiantes usando como herramienta diferentes tipos de textos que apuntan a identificar sus características.
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTINUA
INICIO Exploración de saberes previos: ¿Qué piensas o qué sabes acerca de? Los estudiantes estarán organizados por grupos de 4 estudiantes para un total de 8 grupos, por cada grupo se entregará un post-it en los cuales ellos escribirán una idea sobre las preguntas que va direccionando la maestra. Son cuatro preguntas sobre los tipos de textos narrativos: ¿Qué piensas o qué sabes acerca de los cuentos? ¿Qué piensas o qué sabes acerca de las fábulas? ¿Qué piensas o qué sabes acerca de las leyendas? ¿Qué piensas o qué sabes acerca de las novelas?	Se valorará la participación de los estudiantes durante la actividad, el trabajo colaborativo para expresar las ideas, y el respeto por la opinión del otro. De igual manera se valorará y considerará las ideas erróneas que puedan tener los estudiantes sobre el tema.

<p>Y cada participante de cada grupo escribirá con ayuda de los demás y los pegará en el tablero. Con esta información el docente recogerá las ideas más importantes de cada grupo, para orientar la segunda parte del trabajo.</p> <p>Tiempo estimado: 7 minutos.</p>	
DESARROLLO	
<p>Por cada grupo de trabajo se entregará un cuadro resumen con los aspectos principales de cada uno de los tipos de texto y una generalidad de los textos narrativos. Adicional se entregará una lectura de un ejemplo de tipo de texto narrativo para ser leída y analizada por los estudiantes. Esto con el fin de identificar las características de los textos y comprender que así sean textos narrativos son distintos y además enriquecen la lectura y el lenguaje.</p> <p>Tiempo estimado: 30 minutos</p>	<p>Se valorará el trabajo en equipo, la lectura comprensiva, la participación, el nivel de comprensión frente a la lectura.</p>
CIERRE	
<p>A manera de cierre en el salón se pondrán algunos ejemplos de tipos de textos narrativos cortos para que los estudiantes en una hoja de block, logren identificar la mayor cantidad de textos y escribir una característica de cada uno de ellos. El grupo que logre identificar más, de forma completa tendrá un incentivo.</p> <p>Como tarea de clase, se pedirá a los estudiantes que elaboren un cuento con los personajes, tiempo y lugar suministrados por la maestra.</p> <p>Tiempo estimado: 38 minutos</p>	<p>Se valorará la comprensión de los textos desde la clasificación y caracterización, la participación, el trabajo en equipo, la producción escrita y la comunicación.</p>
ANTICIPACIONES:	
<p>Es posible que los estudiantes en el escenario de ideas previas, no identifiquen con claridad cuáles son las características que conforman los textos narrativos.</p> <p>Se espera que en la pregunta de la fábula los estudiantes la desarrollen de una forma más acertada, dado que esta temática se abordó en sesiones pasadas.</p> <p>El tiempo y el orden de los estudiantes durante la sesión de trabajo puede alterar la realización de la rutina.</p>	
EVIDENCIAS	
<p>Se tomarán fotografías de las actividades realizadas por los estudiantes. Y se anexará el material a utilizar.</p>	

Anexo 10 Diario de campo tercer ciclo de reflexión



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACION ACCIÓN PEDAGOGICA:
MICROCICLO 3
REGISTRO No: 3

SEMESTRE: Tercero **FECHA:** 22 de febrero de 2019 **LUGAR:** I.E. COL. RAFAEL NUÑEZ

AREA: Lenguaje **CURSOS** 301

DIA Y HORA DE INICIO DE LA CLASE: 22 de febrero de 2019

TIEMPO (Duración de la clase): 76 minutos y 43 segundos

NOMBRE DEL DOCENTE: Paola Angélica Rojas Castillo

COMPETENCIA O META DE COMPRENSIÓN:

El estudiante desarrollará comprensión sobre las características de algunos textos narrativos.

El estudiante desarrollará comprensión cuando logren elaborar un texto narrativo sobre diversos aspectos

El estudiante desarrollará comprensión cuando intervenga de acuerdo con los propósitos comunicativos.

+

NOTAS DESCRIPTIVAS	DIMESIÓN
<p>Momentos de clase</p> <p>1. Inicio</p> <p>Para el inicio de clase se planeó una actividad llamada: ¿Qué piensas o qué sabes acerca de? para explorar los saberes previos de los estudiantes. Esta consistió en organizar a los estudiantes en grupos de cuatro participantes (7 grupos en total). A cada uno se le entregó un post – it y los niños se enumeraron en cuatro. Cada vez que la docente hacia una pregunta, un representante del grupo recogía en su papel las opiniones o ideas de sus compañeros, y pasaba a pegarlos en el espacio asignado para el grupo. Las preguntas fueron:</p> <p>¿Qué piensas o qué sabes acerca de los cuentos?</p> <p>¿Qué piensas o qué sabes acerca de las fábulas?</p>	<p>Ejes:</p> <p>Enseñanza:</p> <p>El curso es un grado tercero con dificultades de atención, escucha activa y trabajo en equipo. Los niños se dispersan con facilidad.</p> <p>Inicio</p> <p>Para lograr la atención de los estudiantes se solicitó en varias ocasiones guardar silencio y se hicieron algunos ejercicios de levantar la mano, bajar las manos.</p> <p>Una vez se dio la instrucción inicial, se dio la lectura de la primera pregunta, presentándose una situación que salió de la planeación, pues varios estudiantes del mismo grupo escribieron la respuesta, lo que quiere decir que no fue un representante y que las respuestas no fueron</p>

Universidad de la Sabana - Maestría en Pedagogía
Registro Diario de Campo.



<p>¿Qué piensas o qué sabes acerca de las leyendas? ¿Qué piensas o qué sabes acerca de las novelas? Una vez terminó la entrega de las ideas previas, la docente hizo lectura de cada una de ellas, hacia el grupo para relacionarlas con el desarrollo de la clase.</p>	<p>construidas en grupo. Cada estudiante escribió su idea y la pegó en el tablero en otros grupos, lo cual generó desorden y pérdida de tiempo de la sesión pues se debió volver a explicar la actividad. Es posible pensar que: la instrucción no fue clara dado que los estudiantes o que los estudiantes debido al ruido interno no tuvieron en cuenta lo dicho por la docente.</p> <p>Se precisó a los estudiantes que no había respuestas buenas y malas, sino ideas sobre las preguntas. Las respuestas más llamativas y repetitivas fueron: Los cuentos son divertidos, las fábulas dejan enseñanza, las leyendas son miedosas, las novelas son románticas y divertidas. Un grupo hizo alusión a una telenovela en especial, la rosa de Guadalupe.</p> <p>Una de las respuestas fue el punto de partida para desarrollar la segunda parte de la sesión: las leyendas son cuentos...</p>
<p>2. Desarrollo</p> <p>En los grupos que tenían conformados los estudiantes (4 integrantes) se suministró una lectura que era general, la cual contenía la descripción de un texto narrativo, y las clases de texto para que los estudiantes pudieran leer y tener acceso a la información.</p> <p>Dadas las dinámicas de la clase la docente realiza la lectura en voz alta, y luego los estudiantes se acercaron algunos textos narrativos para responder algunas preguntas orientadoras.</p>	<p>2. Desarrollo</p> <p>Los estudiantes no desarrollaron de forma completa la lectura, pues se distraían con facilidad y no trabajaban en equipo, discutían constantemente por que no le escuchaban al compañero, o porque uno quería leer, lo cual dificultó mucho el desarrollo de la primera parte.</p> <p>Se evidencia necesario que cada estudiante tenga su lectura, para que la sigan, sin embargo, por un tema económico y de disposición institucional solo contaban con una lectura. Como contingencia a esta situación, la docente toma la voz y hace la lectura en voz alta, lo cual no fue muy significativo pues los niños estaban distraídos y parte de eso se evidenció en la segunda parte del ejercicio cuando ellos se acercaron a los textos.</p> <p>En el trabajo de acercamiento a los textos los estudiantes realizaron con dificultad la lectura, y como no tenían los suficientes elementos (pues no habían realizado la primera lectura) les costó comprender el tipo de texto y sus características. Este trabajo fue orientado de voz a voz por la</p>



<p>¿Qué piensas o qué sabes acerca de las leyendas? ¿Qué piensas o qué sabes acerca de las novelas? Una vez terminó la entrega de las ideas previas, la docente hizo lectura de cada una de ellas, hacia el grupo para relacionarlas con el desarrollo de la clase.</p>	<p>construidas en grupo. Cada estudiante escribió su idea y la pegó en el tablero en otros grupos, lo cual generó desorden y pérdida de tiempo de la sesión pues se debió volver a explicar la actividad. Es posible pensar que: la instrucción no fue clara dado que los estudiantes o que los estudiantes debido al ruido interno no tuvieron en cuenta lo dicho por la docente.</p> <p>Se precisó a los estudiantes que no había respuestas buenas y malas, sino ideas sobre las preguntas. Las respuestas más llamativas y repetitivas fueron: Los cuentos son divertidos, las fábulas dejan enseñanza, las leyendas son miedosas, las novelas son románticas y divertidas. Un grupo hizo alusión a una telenovela en especial, la rosa de Guadalupe.</p> <p>Una de las respuestas fue el punto de partida para desarrollar la segunda parte de la sesión: las leyendas son cuentos...</p>
<p>2. Desarrollo</p> <p>En los grupos que tenían conformados los estudiantes (4 integrantes) se suministró una lectura que era general, la cual contenía la descripción de un texto narrativo, y las clases de texto para que los estudiantes pudieran leer y tener acceso a la información.</p> <p>Dadas las dinámicas de la clase la docente realiza la lectura en voz alta, y luego los estudiantes se acercaron algunos textos narrativos para responder algunas preguntas orientadoras.</p>	<p>2. Desarrollo</p> <p>Los estudiantes no desarrollaron de forma completa la lectura, pues se distraían con facilidad y no trabajaban en equipo, discutían constantemente por que no le escuchaban al compañero, o porque uno quería leer, lo cual dificultó mucho el desarrollo de la primera parte.</p> <p>Se evidencia necesario que cada estudiante tenga su lectura, para que la sigan, sin embargo, por un tema económico y de disposición institucional solo contaban con una lectura. Como contingencia a esta situación, la docente toma la voz y hace la lectura en voz alta, lo cual no fue muy significativo pues los niños estaban distraídos y parte de eso se evidenció en la segunda parte del ejercicio cuando ellos se acercaron a los textos.</p> <p>En el trabajo de acercamiento a los textos los estudiantes realizaron con dificultad la lectura, y como no tenían los suficientes elementos (pues no habían realizado la primera lectura) les costó comprender el tipo de texto y sus características. Este trabajo fue orientado de voz a voz por la</p>

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE

Institución educativa Rafael Núñez

Curso: 301

Tema: Los textos narrativos y sus clases

Categoría de análisis: comprensión e interpretación textual

Fragmento: 1:04:37 – 1:10:03

Tiempo de transcripción: 5:26 (Cinco minutos y 26 segundos)

Convenciones: P: Profesor **EST:** Estudiante **ESTS:** Estudiantes

La transcripción corresponde al momento de cierre de la clase, donde se esta socializando la actividad realizada en cada uno de los grupos de trabajo. Este fragmento se elige dado que es importante conocer la opinión de los estudiantes y sus respuestas frente al ejercicio, para de esta manera determinar si se realizaron o no las debidas comprensiones.

Además este fragmento permite analizar un proceso de comunicación entre los estudiantes y la docente, de cara al ejercicio propuesto para esta sesión.

P: Siguiendo grupo, ¿quién va hablar? **Sharick.** ¿Sharick qué tipo de texto es el texto que ustedes leyeron?

EST 1: Que era sobre unas personas que....

P: Por favor chicos.

ESTS: Shhhh Shhhhhh

P: Sharick nos esta diciendo que, unas personas que nos contaban su vida, listo, ¿Sharick y ese tipo de relatos, y le hago la pregunta también al grupo, y ese tipo de relatos de personas que nos cuenta su vida, ¿qué tipo de texto es?

EST 1: Uhhmmmm... la biografía

P: La biografía, muy bien la biografía, entonces hay textos que son cortos, que nos dejan una enseñanza, que los animales se comportan como personas y son las fábulas, pero hay otro tipo de textos narrativos en las que se cuentan hechos reales, en las que se cuenta la historia y la vida de una persona, listo, ellas tuvieron cuatro biografías de cuatro mujeres exitosas, alguna de ustedes le quiere compartir a sus compañeros ¿cuál fue la que más les gusto?

EST 1: Eh... A mi me gustó la de Valentina y la de Marie.

P: ¿y qué paso con Valentina y Marie?,

EST 1: Valentina fue...

EST 2: Fue la primera mujer en viajar al espacio, era **Rusa.** ¿verdad?, muy bien, y ¿cuál fue la otra que les gustó?

EST 2: Eh... Marie Curie

P: Marie Curie, y ¿qué hizo Marie Curie?

EST 1: uhhmm fue la ganadora de un trofeo.

P: De un premio Nobel, ganadora, la primera mujer ganadora de un premio Nobel. Entonces, este tipo de relatos son biografías. Una biografía es el relato de la historia de vida de una persona, cuando yo misma escribo mi biografía se llama una autobiografía, listo, pero cuando yo leo la biografía de otros, perdón cuando yo leo la vida de otros estoy hablando de una biografía, le pregunto a este grupo, y de ¿quién les gustaría conocer la vida?

EST 1: Ahhhh... Marie Curie

P: Les gustaría leer más sobre ella, o de ¿quién más les gustaría leer?

EST 2: No, de ella.

P: De Marie Curie, a ellas les gustó y ellas quisieran seguir leyendo, ¿hay alguna otra persona que ustedes quisieran conocer su vida?

EST 2: De Valentina

P: De Valentina, bueno, muy bien. Vamos por este grupo. Este grupo fue el más divertido, los más serios aquí donde los ven ustedes, fueron los más divertidos, Alejandro, ¿qué tipo de texto les tocó a ustedes?

EST 3: Los chistes

P: Los chistes, los chistes son narraciones, son de tipo narrativo que también tienen un inicio, un nudo y un desenlace, y el desenlace es generar risa, listo, son cortos, Deiver y Nikol. Son cortos, son de personajes ficticios, y que en ocasiones pueden traer elementos de la vida diaria, no cierto. Listo, ustedes dicen que son chistes, ¿por qué son chistes?, ¿por qué no son fábulas?

EST 3: Porque nos hacen reír.

P: Porque los hicieron reír, muy bien. ¿Cuál fue el que más les gustó?

EST 4: El del gato.

P: Listo, léanos el del gato.

EST 3: Un gato caminaba por un tejado maullando: - ¡Miau, miau! En eso se le acerca otro gato ladrando: - ¡Guau, guau! (Risas estudiantes)

P: Escuchen.

EST 3: Entonces el primer gato le pregunta: - Oye, ¿por qué ladras si tú eres gato? Y el otro le contesta: - ¿Es que uno no puede aprender idiomas? (Risas)

P: ¿Si lo entendieron?

ESTS: Siiiiiii

P: Si, ¿Les gustó?

ESTS: Siiiiii

P: Bueno, vamos a leerles otro, dice, este me gustó mucho porque eso es lo que pasa aquí con ustedes: En el cole la profe pregunta: - María, dime un apalabra que tenga muchas "o". Y María responde: - Goloso, profe. - Muy bien, María. Ahora tú Pepito. Pepito se queda pensando y dice... - Goooooooooooooooooooooool. (Risas)

P: Muy bien, Shhhhhhhh. Bueno vamos con es grupo, ya nos faltan tres grupitos para terminar, grupo número cuatro, el grupo número cuatro nos va a contar ¿qué tipo de texto les tocó, les correspondió y cuáles son las características de ese texto? ¿qué tipo de texto les tocó?

EST 5: Mariana Pajón

P: El texto se titula: Mariana Pajón vuelve a la competencia después de 9 meses

Anexo 12 Fotografías de intervención de la docente y estudiantes tercer ciclo de reflexión



Anexo 13 Formato de planeación cuarto ciclo de reflexión

Micro Ciclo IV. Asesoría de Investigación

UNIDAD DE COMPRENSIÓN				
COLEGIO: RAFAEL NUÑEZ				
Docente:	Asignatura:	Grado:	Periodo:	Tiempo de ejecución:
Paola Angelica Rojas Castillo	Ciencias	Tercero	Primero	75 Min
PEI		MODELO PEDAGÓGICO		
Comunicación camino para la comprensión		Enseñanza para la comprensión		
CONTEXUALIZACIÓN DEL GRUPO	Es un grupo de 32 estudiantes entre las edades de 7 a 10 años, de los cuales cuatro reiniciaron proceso para el año 2019. En el grupo hay dos niños con discapacidad y uno limitrofe. Es un grupo muy diverso, que le gusta participar en las sesiones de clase, pero tienen serios problemas de escucha y respeto por la palabra del otro. Además, les cuesta mucho el trabajo en equipo y la cohesión. Respecto a los procesos de aprendizaje se presentan dificultades en la lectura y seguimiento de instrucciones, y en la comprensión. Durante el primer periodo se han trabajado temas que tienen que ver con las características de los seres vivos, los reinos de la naturaleza, las plantas y su clasificación, las cadenas tróficas y los fósiles.			
HILO CONDUCTOR	¿Cómo ha cambiado la materia a partir de procesos físicos, químicos, biológicos y sus implicaciones dentro del ambiente?	TEMA:	Los recursos naturales y su interacción con los seres vivos	
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	La tierra un lugar común. Agua para la vida. Características de los seres vivos Relaciones con el ecosistema El agua			
ESTÁNDARES (MEN)	Ciencia, tecnología y sociedad: Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. Desarrollo compromisos personales y sociales: Reconozco la importancia de animales, plantas, agua y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos. DBA: Explica la influencia de los factores abióticos (luz, temperatura, suelo y aire) en el desarrollo de los factores bióticos (fauna y flora) de un ecosistema. Mallas de aprendizaje: predice que ocurrirá en las poblaciones de organismos de un ecosistema de su región, dada una variación en las condiciones físicas de su entorno.			
HABILIDADES A POTENCIAR	Pensamiento crítico: Dimensión cognitiva: Interpretación, argumentación, indagación.			
Referentes disciplinares:	Curtis H., Barnes S., Schnek A. y Massarini A. (2008), Biología, 7ª Edición. Editorial Médica Panamericana. Primack, R., Rozzi, R., Feinsinger, P., Dirzo, R., y Massardo, F. (2001). Fundamentos de conservación Biológica <i>perspectivas latinoamericanas</i> . 1ª Edición. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, D.F.			
Actitudes personales y sociales:	Análisis de las posiciones de los compañeros Encontrar soluciones para problemas			

1 | Página

Micro Ciclo IV. Asesoría de Investigación

Sesión N°:		Fecha de Sesión: 22/03/2019	
METAS DE COMPRENSIÓN			
CONOCIMIENTO Temas o habilidades		MÉTODO Como lo voy a enseñar desde el campo disciplinar	
1.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la importancia del agua para los seres vivos. 1.2 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre el agua como recurso natural renovable.		2.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando argumenten su postura desde las lecturas propuestas y las imágenes sugeridas.	
PROPÓSITO Para que lo voy a enseñar		COMUNICACIÓN Cómo lo voy a transmitir	
3.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando considere que acciones concretas se pueden desarrollar para cuidar el agua y el entorno.		4.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando argumenten el porque es necesario conservar el agua y el impacto que tiene en los seres vivos.	
DESEMPEÑOS (estas serían las actividades para los momentos de la clase)		METAS DE COMPRENSIÓN (Colocar el numeral a cual responde)	VALORACIÓN CONTINUA
EXPLORATORIOS	La docente explicará en que consiste la actividad, y presentará dos imágenes una que den cuenta de la contaminación del agua y otra sobre el cuidado del agua. Sobre estas los estudiantes realizarán una rutina de pensamiento llamada: Veo – siento y pienso. En una hoja cuadrículada escribirán que ven en la imagen (Tiempo: 3 minutos), pasado el tiempo, escribirán que sienten al ver la imagen (Tiempo: 3 minutos) y finalmente contarán en la hoja que piensan sobre las imágenes vistas (Tiempo: 3 minutos). Para escuchar a los estudiantes la docente dará 5 minutos de intervención y pedirá a los estudiantes que levanten la mano quienes están de acuerdo con lo dicho, luego se recogerá este trabajo como insumo para la siguiente actividad. Tiempo total: 14 Minutos	4.2 1.2 1.3	Formal: Desarrollo de la rutina de pensamiento Informal: retroalimentación de la docente
DE INVESTIGACIÓN GUIADA	La docente realizará una intervención magistral sobre los recursos naturales sus clases y la importancia para los seres vivos. (10 minutos) Después cada estudiante tendrá una lectura corta sobre el agua en los seres vivos, y su importancia. Con base a esta lectura responderán de forma grupal unas preguntas: ¿Por qué la gente debería saber acerca del agua?	1.1 1.2 2.2 4.1	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Desarrollo de la lectura y las preguntas orientadoras.

2 | Página

	¿Cómo beneficia a los seres vivos el agua? ¿Qué pasará en el futuro si no cambiamos? (20 minutos) En la misma hoja tendrán un caso problema la cual consiste en situaciones de la cotidianidad de los estudiantes. (10 minutos)		
DE PRODUCCIÓN FINAL	En una hoja de block por grupos los estudiantes realizarán un cartel que dé cuenta de las acciones que podemos hacer para cuidar el agua. (10 minutos), un representante de cada grupo dará a conocer su cartel y con esto la maestra hará un cierre general sobre la sesión de clase. (10 minutos)	4.3	Informal: Retroalimentación del docente. Formal: Desarrollo del cartel comunicador.
ANTICIPACIONES:			
Considerar que todos los estudiantes tengan el material, para facilitar el trabajo tanto individual como grupal. Establecer una comunicación efectiva para dar una buena instrucción sobre la rutina inicial y las actividades a desarrollar.			
EVIDENCIAS			
Recolección de la rutina de pensamiento inicial Imágenes fotográficas Testimonios de los estudiantes Producción del cartel para socializar			

Anexo 14 Diario de campo cuarto ciclo de reflexión



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN **MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

DIARIO DE CAMPO

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACION ACCIÓN PEDAGOGICA:
MICROCICLO 4

REGISTRO No: 4

SEMESTRE: Tercero **FECHA:** 22 de marzo de 2019 **LUGAR:** I.E. COL

RAFAEL NUÑEZ

AREA: Lenguaje **CURSO:** 301

DIA Y HORA DE INICIO DE LA CLASE: 22 de febrero de 2019

TIEMPO (Duración de la clase): 76 minutos

NOMBRE DEL DOCENTE: Paola Angélica Rojas Castillo

COMPETENCIA O META DE COMPRENSIÓN:

1.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la importancia del agua para los seres vivos.

1.2 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre el agua como recurso natural renovable

2.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando argumenten su postura desde las lecturas propuestas y las imágenes sugeridas.

3.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando considere que acciones concretas se pueden desarrollar para cuidar el agua y el entorno.

4.1 Los estudiantes desarrollarán comprensión cuando argumenten él porque es necesario conservar el agua y el impacto que tiene en los seres vivos.

NOTAS DESCRIPTIVAS	DIMESIÓN
Momentos de clase 1. Inicio Para el inicio de la clase se planeó una actividad que se llama: veo, siento y pienso. La cual consistió en la presentación de dos imágenes por grupo, la primera presentaba basura y elementos contaminantes y la segunda un espacio limpio, con vegetación fuentes hídricas conservadas. Cada estudiante, tendría 3 minutos para realizar la observación, 3 minutos para decir que sentían y 3 minutos para escribir lo que pensaban sobre lo que veían. El resultado de esos tres momentos sería consignado en una hoja. Después al azar	Ejes: ENSEÑANZA: El curso es un grado tercero con dificultades de atención, escucha activa y trabajo en equipo. Los niños se dispersan con facilidad. <u>Inicio</u> Para este ciclo de reflexión la docente considera que las indicaciones fueron claras y se propendió para que se cumpliera los tiempos establecidos en la planeación.



Universidad de
La Sabana

la docente elegiría a un representante de cada grupo para socializar sus respuestas, y de esta forma conocer si pensaban igual o diferente entre todo el grupo de compañeros.

2. Desarrollo

En grupos de trabajo a cada estudiante se le otorgó una hoja con datos generales sobre el agua, como por ejemplo su composición, el uso en los seres vivos, su distribución en la tierra, su importancia y su afectación debido al cambio climático. El documento se titulaba agua para la vida. Cada estudiante, debía hacer la lectura, y en grupo discutirían las preguntas sugeridas por la docente, sus respuestas debían ser consignadas en una hoja por cada uno de los grupos.

Posterior a esto, cada grupo debía analizar un caso de la vida real, tomado de las situaciones que viven los estudiantes en su colegio, para ser analizada y responder unas preguntas frente a esto.

3. Cierre de la clase.

Para el cierre de la clase se consideró la realización de un cartel que plasmará su sentir frente al tema trabajado, además de hacer la lectura y reflexión correspondiente por ser el día del agua. Es preciso anotar que, por tiempo, no se logró la actividad, dado que se debía dar cumplimiento a la solicitud institucional.

Además, la docente considero las imágenes con una intención clara y era movilizar el pensamiento, sin embargo, después de la organización de los grupos se evidencia que fueron ocho grupos, y que la docente solamente tenía material para 7, lo cual dificultó el trabajo de uno de los grupos.

Para compensar esta situación, la docente unió los dos grupos de forma tal que todos tuvieran acceso a la imagen y lograrán trabajar. Este aspecto de enseñanza es clave, pues, en este microciclo la docente se esmeró porque cada niño y cada grupo contará con la información necesaria.

En este primer escenario, el rol de la docente respecto a la enseñanza se limitó únicamente a moderar el tiempo y a dirigir la socialización, pues esos elementos sería el insumo para el desarrollo de las actividades posteriores.

Desarrollo

Desde el desarrollo de las actividades, los niños tuvieron la oportunidad de acercarse a un texto que evocaba la reflexión de los estudiantes pues se llamaba: agua para la vida. La intención de este documento era acercar a los estudiantes a conocer las características del agua, su importancia para los seres vivos, y su afectación desde el cambio climático. Otro de los espacios de reflexión fue el análisis de caso desde la vida escolar de los estudiantes.

La docente durante este espacio, orientó el trabajo propiciando las discusiones entre los estudiantes, y las reflexiones necesarias para el cuidado del agua.

Vale la pena mencionar que, desde el área de ciencias naturales, para ese día se había establecido una actividad frente al cuidado del agua, por tanto, la docente desarrollo también lo sugerido desde las directivas.

Desde la planeación se había considerado un espacio de intervención magistral de la docente, donde se presentará el agua como un recurso natural, y su clasificación, sin embargo, como este



tema ya se había trabajado, y por la premura del tiempo la docente tomó la decisión de obviar esta parte y darle mayor fuerza a la discusión de los estudiantes.

Cierre de la clase.

El cierre de la actividad no se pudo llevar a cabo como se esperaba, pues debido al tiempo y las solicitudes institucionales, se utilizó este espacio para socializar una lectura sugerida. Para evidenciar este trabajo y desempeño de comprensión la docente tomó la decisión de enviar esta actividad para la casa y retomarla en la siguiente sesión.

APRENDIZAJE:

Inicio

Respecto al aprendizaje de los estudiantes en este primer escenario de trabajo, estuvo basado principalmente en visibilizar lo que los estudiantes pensaban, lo que ellos sentían y observaban frente a las imágenes que tenían.

En algunos estudiantes se ve un nivel de apropiación mayor, y su argumentación es alta, pues logran hacer conexiones y dar respuesta a las situaciones que se presentan, además de hacer inferencias frente a las dos imágenes, estableciendo consecuencias y abstracciones lógicas de las imágenes.

Desarrollo

El que los estudiantes tuvieran la lectura de forma individual, facilitó la lectura y comprensión, un factor que jugó en contra fue el tiempo, pues fue muy corto, lo cual afectó la totalidad del ejercicio.

Usando la lectura los estudiantes debían entre todos construir una respuesta, lo cual permitió ver que los ellos no trabajan de forma adecuada en grupo, dado que no entendían la dinámica de construir una respuesta conjunta. En uno de los grupos se rotaban la hoja y cada uno escribía su respuesta. Esto claramente es un aspecto que se



debe potencializar, se debe generar más actividades que conlleven a la discusión y de esta forma la construcción de respuestas conjuntas y acuerdos.

Frente al caso, los estudiantes con facilidad identificaron con facilidad las situaciones pues, se han visto enfrentadas a ellas, o porque son los protagonistas de estas. Muchas fueron sus posturas y posiciones, lo cual permitió ver en un nivel básico el pensamiento crítico, si bien argumentaban, sus ideas no salían de un nivel básico como, por ejemplo: hay que cuidarla porque es importante, porque se acaba, porque se contamina, pero no iban más allá. Lo cual deja en evidencia, que, a pesar de acercarse a la lectura, no realizaron comprensión de la misma y por lo tanto no llegaron a integrar en su discurso estos argumentos.

Cierre

El cierre de la sesión de trabajo permitió que los estudiantes lograrán presentar sus producciones y escuchar una lectura sugerida desde el área de ciencias para esa jornada de clases. Desafortunadamente, por tiempo no se logró evaluar el desempeño inmediatamente, pero se dejó asignada una actividad ~~extracurricular~~ como tarea.

PENSAMIENTO:

Inicio:

La actividad inicial si bien no es una rutina de pensamiento de las establecidas en el libro de hacer visible el pensamiento, si tenía la intención de visibilizar no solo lo que pensaban los niños, si no también lo que sentían, pues parte de la conservación es reconocer los valores que otorga la naturaleza a los seres vivos, Edward O. Wilson (1989), "plantea que es la tendencia innata de todos los seres humanos de sentirse identificados con la naturaleza, esto se conoce como la ~~biofilia~~, la cual lleva al ser humano a experimentar una amplia gama de emociones que van de la aversión



a la atracción, del temor a la indiferencia y de la tranquilidad a la ansiedad. Buena parte de estas emociones surgieron debido al entramado de redes simbólicas, es decir, una combinación de factores culturales e innatos que van permaneciendo a lo largo de las generaciones. Wilson, junto con el sociólogo Keller, propusieron nueve valores relacionados con la biofilia (De la Garza & Sánchez, 2015, pág. 3.), algunos de los cuales se hicieron evidentes durante el trabajo inicial con los estudiantes. Ellos hicieron alusión a valores como: estético (la naturaleza vista como bella, armoniosa y equilibrada) o lo moralista (afinidad emocional y responsabilidad ética). Estos sentimientos, y valores están íntimamente relacionados con sus pensamientos, por tanto, considero que la actividad fue exitosa, ya que permitió ver en tres niveles el desarrollo de su pensamiento.

Es importante anotar que ellos, en algunos casos no tienen claro que es ver, pues, asociado a esto, hacen anotaciones sobre lo que observan, ejemplo: veo una llanta de bicicleta, la cual contamina el ambiente y no debe ser así.

Desarrollo

Durante la discusión de los grupos se logró evidenciar los pensamientos de cada estudiante frente a las preguntas, su nivel de apropiación y su interés en cada una de ellas. Para algunos estudiantes les fue fácil verbalizar sus pensamientos, pero para otros, costó mayor dificultad pues no tenían la claridad conceptual que les permitirá realizar las debidas conexiones.

Las actividades planeadas, en definitiva, dieron oportunidad para visibilizar sus pensamientos y empezar a formar un sentido crítico frente a las situaciones que se ven en su cotidianidad.

Cierre

La actividad de cierre desde la planeación permitía que los estudiantes tuvieran la oportunidad de visibilizar su pensamiento y plasmarlo en una producción que les diera la oportunidad de



Universidad de
La Sabana

	comunicarlo, sin embargo, por tiempo, no se logró en llevar a cabo.
NOTAS METODOLOGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Las estrategias desarrolladas fueron:</p> <p>Veo – siento y pienso La actividad consistió en entregar por grupos de estudiantes dos imágenes que eran contraste sobre el agua, y en una hoja, con un tiempo determinado cada uno debía escribir que observaba, sentía y pensaba frente a la actividad.</p> <p>Lectura individual, agua para la vida. Cada estudiante tenía una lectura sobre el agua, su importancia y sus amenazas. Esta sería la base para la primera discusión con los compañeros.</p> <p>Preguntas en grupo. Se entregaron dos preguntas orientadoras, diseñadas para fomentar el pensamiento crítico: ¿Por qué la gente debería saber acerca del agua? Y ¿Cómo beneficia a los seres vivos el agua?, con lo anterior se buscaba que cada estudiante lograra discutir y aportar elementos desde la lectura, y su experiencia.</p> <p>Caso de análisis De acuerdo a las situaciones que se presentan a diario en el colegio, se estableció dos casos en los cuales hay un comportamiento frente al agua, y unas actitudes que favorecen o desfavorecen su conservación. En algunos de los casos se dio argumentos para integrar otros elementos de análisis.</p>	<p>Aspectos relevantes</p> <p>Veo – Siento – Pienso Esta actividad fue relevante para los niños pues los vinculó de forma inmediata con la intención de la clase, y con el tema de trabajo. Para ellos fue muy interesante escribir sobre lo que veían, sentían y pensaba. Claro está, que ellos aún no tienen mucha claridad sobre describir lo que observan, por tanto, es un elemento que se debe fortalecer para que logren establecer nuevas redes de pensamiento. En sus intervenciones se puede ver de forma transversal su posición ética, pues mencionaban el por qué estaba bien o mal, y como afectaba la salud de todos.</p> <p>Sería más exitosa para el docente si se pudiera escuchar de forma completa todas las participaciones, pero por tiempo, solo se escuchó a uno de cada uno de los grupos.</p> <p>Lectura Individual El texto fue amplio, y se trató de consignar solo las generalidades, sin embargo, el texto permite ver que los estudiantes persisten con problemas de lectura comprensiva, leen sin tener en cuenta lo que se dice, por lo tanto, les cuesta dar respuesta usando elementos de la lectura.</p> <p>Un aspecto positivo de este punto fue que cada estudiante contó con su material, esfuerzo realizado por la docente, (dadas las condiciones institucionales), lo cual permitió que se acercarán un poco más a la lectura. Y exigió un nivel de trabajo diferente, además de permitir identificar algunas falencias a fortalecer.</p> <p>Preguntas en grupo Las preguntas permitieron que los estudiantes, iniciarán un nivel de reflexión, y de argumentación básico, pues aún ellos no tienen claridad sobre cómo se construye una respuesta en grupo. Si bien discutieron las preguntas, a la hora de consignar la respuesta no se facilitó la</p>



	<p>construcción conjunta. Esta es una oportunidad para la docente, pues permitió identificar la urgencia de fortalecer el trabajo en grupo y de generar respuestas conjuntas.</p> <p>Caso de análisis Fue muy interesante enfrentar a los estudiantes a situaciones de su vida cotidiana, y sobre todo escolares, esto generó un nivel de análisis diferente, desde la experiencia y desde sus acciones. Es preciso indicar, que aún les cuesta imaginar y llevar a un nivel de comprensión mayor la situación. Comprenden de que se trata, pero les cuesta construir argumentos sólidos, que trasciendan de la experiencia.</p> <p>Fue interesante ver las posiciones éticas de los estudiantes, algunos juzgaban el hecho y decían que estaba muy mal, o contaban otras historias, situaciones similares que vivieron.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERES
Dentro de la sesión de clase los estudiantes preguntaron principalmente sobre ¿Cómo se realizaban las actividades?	<p>Hallazgos: Las preguntas giraron principalmente sobre la realización de las actividades, o la forma en la cual se escribían las palabras. Pese a la instrucción dada por la docente, siempre se genera dudas frente que se debe hacer.</p>
TRANSCRIPCIÓN ¿Qué puede inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE Para la docente fue relevante esta sesión de clase, pues es la primera vez que planea una serie de actividades de forma consciente que orienten el pensamiento crítico, para esto, ella debió acercarse a literatura que mencionara el pensamiento crítico y su importancia en los procesos de aprendizaje.</p> <p>La planeación de la sesión fue muy ambiciosa, se programaron varias actividades que por tiempo y otros factores ajenos no permitieron que se desarrollara de la mejor manera. Por tanto, se debe ir afinando la intención de las actividades, lo poderosas que pueden ser y los aprendizajes que generan en los estudiantes. En ocasiones muchas</p>



actividades no permiten desarrollarlas de forma pausada y reflexiva.

Esta sesión de clase permitió que la docente identificará dificultades en: comprensión lectora, síntesis, lectura comprensiva y trabajo en equipo, argumentación y acuerdos entre los estudiantes.

REGISTRO DE EVIDENCIAS



Anexo 15 Fotografías de estudiantes realizando sus actividades.



Anexo 16 Matriz de planeación quinto ciclo de planeación

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO Nº LESSON STUDY

Estudiante - Profesor investigador:	Fecha:	22 de Marzo de 2019	Área	Ciencias Naturales	Nivel	Primaria - tercero	OBSERVACIONES GENERALES:
Asesor: Gerson Maturana	Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática. Apropiación metodológica de la Lesson Study a partir de las acciones de Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión sistemática de una Práctica de enseñanza como estrategia de transformación y desarrollo profesional.					
Foco: La evidencia en la planeación de la práctica de enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.							

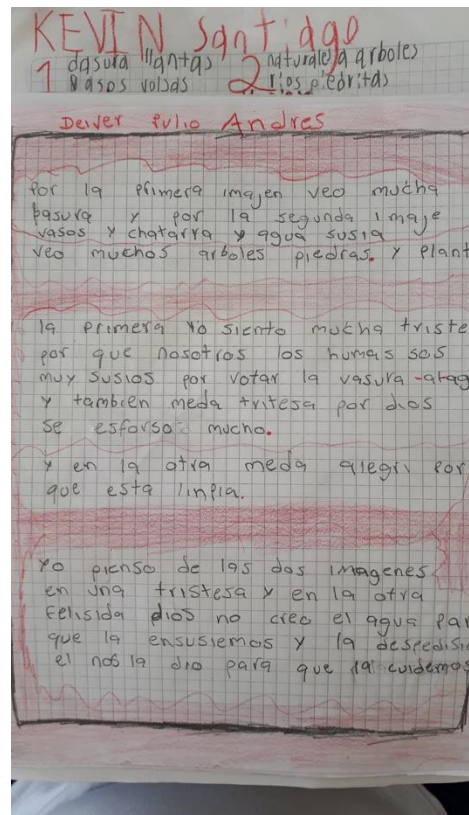
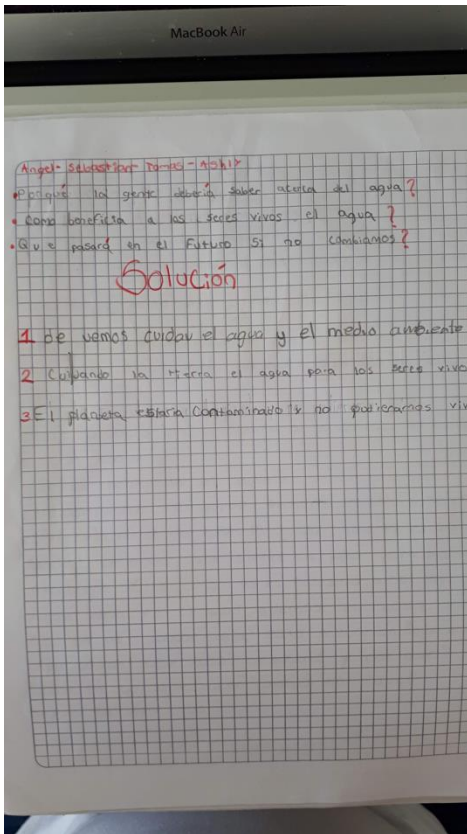
FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Analizar el cumplimiento del propósito sust recolectadas.
1	Rutina de pensamiento "VEO-SIENTO Y PIENSO": La docente suministrará en cada grupo dos imágenes sobre cuerpos de agua: primera con es un río contaminado y con basuras, y la segunda un río en medio de un bosque y conservado. En una hoja cuadrada cada estudiante escribirá que ve en las dos imágenes, intentado no realizar ningún juicio de valor. Pasado el tiempo estipulado, escribirán que sienten al ver las imágenes y finalmente contarán en la hoja que piensan sobre las imágenes vistas. Para cada uno de los pasos de la rutina la docente asignará 3 minutos por cada paso. Finalmente y como cierre de la actividad la docente dará a los estudiantes 5 minutos de intervención y pedirá que levanten la mano aquellos estudiantes quienes están de acuerdo con lo dicho. Como cierre se recogerá este trabajo y será insumo para la siguiente actividad.	La siguiente actividad cumple con varios propósitos: *Reconocer en los estudiantes las ideas previas e imaginarios que tienen respecto al agua, su uso y conservación. *Movilizar sentimientos frente a las fuentes hídricas contaminadas, dado que esto es el primer paso para llevar a los estudiantes a la conservación. *Desarrollar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico y algunas científicas como la observación.	La actividad se implementó tan como se planeó al inicio, pues no se le efectuó ningún ajuste significativo	Evidencia: video grabación (donde se evidencia la participación de los estudiantes), hojas con rutina de pensamiento e imágenes. Para este punto se considero como evidencia de aprendizaje las intervenciones de cada estudiante, así como las rutinas de pensamiento elaboradas por los niños.	La docente realiza la explicación de la actividad, en qué consiste y que deben hacer, haciendo énfasis en cada uno de los pasos de la rutina preguntando de forma constante si comprende la instrucción. Para el desarrollo de la actividad los estudiantes se encontraban en grupos de cuatro niños, sin embargo la docente no realizó de forma adecuada el cálculo de las hojas con las imágenes razón por la cual en un grupo se dejó una hoja de material para ser usado por el estudiante. Posterior a esto entregó las las hojas con las imágenes correspondientes. Acto seguido se entregó el block de hojas de cada estudiante para que tuvieran la herramienta de trabajo.	Esta actividad fue relevante para los niños pues los vir intención de la clase, y con el tema de trabajo. Para el sobre lo que venían, sentían y pensaba. Claro está, que el sobre describir lo que observan, por tanto, es un elem que logren establecer nuevas redes de pensamiento. En de forma transversal su posición ética, pues mencionab como afectaba la salud de todos. Será más exitosa para el docente si se pudiera ecucd participaciones, pero por tiempo, solo se escuchó a uno

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO Nº LESSON STUDY

Estudiante - Profesor investigador:	Fecha:	22 de Marzo de 2019	Área	Ciencias Naturales	Nivel	Primaria - tercero	OBSERVACIONES GENERALES:
Asesor: Gerson Maturana	Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática. Apropiación metodológica de la Lesson Study a partir de las acciones de Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión sistemática de una Práctica de enseñanza como estrategia de transformación y desarrollo profesional.					
Foco: La evidencia en la planeación de la práctica de enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.							

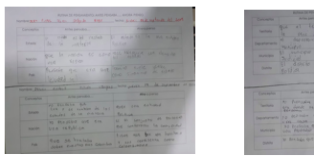

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Analizar el cumplimiento del propósito recolectadas.
2	La docente realizará una intervención magistral sobre los recursos naturales y su importancia para los seres vivos. Después cada estudiante tendrá una lectura corta sobre el agua en los seres vivos, y su importancia. Con base a esta lectura responderán de forma grupal unas preguntas: ¿Por qué la gente debería saber acerca del agua? ¿Cómo beneficia a los seres vivos el agua? ¿Qué pasará en el futuro si no cambiamos? En la misma hoja tendrán un caso problema la cual consiste en situaciones de la cotidianidad de los estudiantes.	La siguiente actividad cumple con varios propósitos: *Generar comprensión sobre los recursos naturales y su importancia para los seres vivos. *Acercar a los estudiantes al conocimiento del agua como elemento vital para todos los organismos. *Desarrollar habilidades que les permitan resolver problemas y tomar posición frente a lo que se encuentran en su cotidianidad. *Fomentar el trabajo en equipo y colaboración	La actividad se implementó tan como se planeó al inicio, pues no se le efectuó ningún ajuste significativo	Evidencia: video grabación (donde se evidencia la participación de los estudiantes), hojas con trabajo de los estudiantes.	En la planeación se había considerado realizar la intervención magistral antes de realizar el trabajo en grupo, pero por causa de tiempo se dio paso a la lectura por parte de los estudiantes. Un aspecto de mejora frente a otras clases implementadas es que cada estudiante contó con el material y se pudo acercar de mejor manera al contenido de la lectura. Frente al desarrollo de las preguntas, cada grupo dio respuesta desde los elementos trabajados en la clase, claramente fue un primer acercamiento a este ejercicio que les implicaba desarrollar la habilidad de argumentar. Es preciso indicar que para las actividades siempre se encontraban en grupo. Frente a lo planeado se desarrollo como se tenía previsto, solamente que no se dio el tiempo necesario para las respuestas. Finalmente frente al trabajo de análisis de caso cada grupo discutió lo que sucedía y procedió a escribir sus respuestas. Esto quedó consignado en las respectivas hojas de trabajo.	Lectura individual El texto fue amplio, y se trató de consignar solo permite ver que los estudiantes persisten con pr tener en cuenta lo que se dice, por lo tanto, les de la lectura. Un aspecto positivo de este punto fue que c esfuerzo realizado por la docente, (dadas la permitió que se acercarán un poco más a la lectu además de permitir identificar algunas falencias a Preguntas en grupo Las preguntas permitieron que los estudiante argumentación básico, pues aún ellos no tienen respuesta en grupo. Si bien disculieron las pregu no se facilitó la construcción conjunta. Esta es permitió identificar la urgencia de fortalecer el t conjuntas. Caso de análisis Fue muy interesante enfrentar a los estudiante sobre todo escolares, esto generó un nivel de desde sus acciones. Es preciso indicar, que aún comprensión mayor la situación. Comprenden r argumentos sólidos, que trasciendan de la experi

Anexo 17 Fotografías trabajo de los estudiantes e intervención

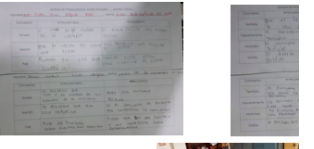



Anexo 18 Matriz de planeación sexto ciclo de planeación

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA						
CICLO N° LESSON STUDY						
Estudiante - Profesor Investigador	Fecha	Área	Ciencias Sociales		Nivel	Primaria - Tercer grado
Estudiante: Gerson Maturana	11/09/19	Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA): Se espera que el estudiante comprenda que Colombia cuenta con una división política y administrativa, y que esta deriva en contextos locales como el municipio, el barrio y la comunidad. Habilidad de pensamiento: Argumentación	Contexto (Historia, lingüístico y moral) Situación: De acuerdo al plan de estudios planteado para el grado tercero, los estudiantes tienen previsto para este periodo el abordaje de elementos que les permita comprender Organizaciones departamentales político administrativas. Otras organizaciones sociales. Es preciso indicar que parte de este tema los estudiantes ya tienen algunos elementos de análisis y consideración para este escenario. Lenguajes: Desde el área de ciencias sociales para el tercer periodo, se planeó en el plan de estudios el tema: división política y administrativa de Colombia, este tema fue abordado parcialmente en el primer periodo, y para realizar la relación con la organización municipal se retoma nuevamente para el tercer periodo. Metas: Los estudiantes desde el abordaje del primer periodo conocen algunos de los departamentos y sus respectivas capitales, sin embargo este es un nivel básico de análisis y para este periodo se requiere profundizar el nivel de comprensión.			

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPOSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N°	<p>Describir en detalle la actividad</p> <p>La docente presentará los propósitos previstos para la sesión de clase, así como los momentos y las actividades que se realizarán durante la sesión.</p> <p>Los estudiantes responderán la rúbrica de pensamiento antes pensaba - ahora pienso considerando algunos elementos necesarios para comprender la división política de Colombia. Los términos son: País, Nación, estado, territorio, departamento, capital y municipio.</p> <p>Las hojas debidamente marcadas serán recogidas por la docente y a azar leerá 10 pensamientos escritos por los estudiantes.</p>	<p>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad</p> <p>La actividad tiene como propósito identificar las ideas previas de los estudiantes frente a los conceptos a desarrollar. Además de reconocer la transición antes y después de realizar la clase.</p>	<p>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados</p> <p>Cómo sugerencia frente a la primera actividad se solicita ampliar los conceptos por desarrollar.</p> <p>La solicitud se adapta de forma parcial pues el propósito de la actividad es explorar las ideas previas frente a los conceptos: País, Nación, estado, territorio, departamento, capital y municipio. Los cuales ya se habían abordado en primer periodo.</p>	<p>Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones</p> <p>Hojas con la parte inicial de la rúbrica de pensamiento.</p> <p>Fotografías sobre la intervención</p>	<p>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra</p> <p>La docente inició la clase explicando el propósito de la misma y las actividades que se desarrollarían en ella.</p> <p>Posteriormente se entregó la hoja a cada estudiante y se explicó que debían diligenciar el primer paso de la rúbrica de pensamiento, el antes pensaba.</p> <p>La docente leyó cada uno de los términos sobre los cuales se trabajaría durante la sesión, solicitando a los estudiantes que escribieran ¿qué pensaba? o ¿qué sabían? sobre los términos mencionados.</p> <p>Dadas las instrucciones, los estudiantes contaron con el tiempo necesario para desarrollar la rúbrica. Pasados aproximadamente 20 minutos se solicitaron las hojas de los estudiantes, culminaron en no todos los conceptos.</p> <p>Posterior a esto, la docente tomó las hojas y de forma aleatoria leyó algunas de las respuestas de los estudiantes frente a los términos consignados en la rúbrica, este ejercicio tomó 10 minutos.</p>	<p>Inserte las evidencias más relevantes.</p>  

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA						
CICLO N° LESSON STUDY						
Estudiante - Profesor Investigador	Fecha	Área	Ciencias Sociales		Nivel	Primaria - Tercer grado
Estudiante: Gerson Maturana	11/09/19	Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA): Se espera que el estudiante comprenda que Colombia cuenta con una división política y administrativa, y que esta deriva en contextos locales como el municipio, el barrio y la comunidad. Habilidad de pensamiento: Argumentación	Contexto (Historia, lingüístico y moral) Situación: De acuerdo al plan de estudios planteado para el grado tercero, los estudiantes tienen previsto para este periodo el abordaje de elementos que les permita comprender Organizaciones departamentales político administrativas. Otras organizaciones sociales. Es preciso indicar que parte de este tema los estudiantes ya tienen algunos elementos de análisis y consideración para este escenario. Lenguajes: Desde el área de ciencias sociales para el tercer periodo, se planeó en el plan de estudios el tema: división política y administrativa de Colombia, este tema fue abordado parcialmente en el primer periodo, y para realizar la relación con la organización municipal se retoma nuevamente para el tercer periodo. Metas: Los estudiantes desde el abordaje del primer periodo conocen algunos de los departamentos y sus respectivas capitales, sin embargo este es un nivel básico de análisis y para este periodo se requiere profundizar el nivel de comprensión.			

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPOSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N°	<p>Describir en detalle la actividad</p> <p>La docente presentará los propósitos previstos para la sesión de clase, así como los momentos y las actividades que se realizarán durante la sesión.</p> <p>Los estudiantes responderán la rúbrica de pensamiento antes pensaba - ahora pienso considerando algunos elementos necesarios para comprender la división política de Colombia. Los términos son: País, Nación, estado, territorio, departamento, capital y municipio.</p> <p>Las hojas debidamente marcadas serán recogidas por la docente y a azar leerá 10 pensamientos escritos por los estudiantes.</p>	<p>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad</p> <p>La actividad tiene como propósito identificar las ideas previas de los estudiantes frente a los conceptos a desarrollar. Además de reconocer la transición antes y después de realizar la clase.</p>	<p>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados</p> <p>Cómo sugerencia frente a la primera actividad se solicita ampliar los conceptos por desarrollar.</p> <p>La solicitud se adapta de forma parcial pues el propósito de la actividad es explorar las ideas previas frente a los conceptos: País, Nación, estado, territorio, departamento, capital y municipio. Los cuales ya se habían abordado en primer periodo.</p>	<p>Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones</p> <p>Hojas con la parte inicial de la rúbrica de pensamiento.</p> <p>Fotografías sobre la intervención</p>	<p>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra</p> <p>La docente inició la clase explicando el propósito de la misma y las actividades que se desarrollarían en ella.</p> <p>Posteriormente se entregó la hoja a cada estudiante y se explicó que debían diligenciar el primer paso de la rúbrica de pensamiento, el antes pensaba.</p> <p>La docente leyó cada uno de los términos sobre los cuales se trabajaría durante la sesión, solicitando a los estudiantes que escribieran ¿qué pensaba? o ¿qué sabían? sobre los términos mencionados.</p> <p>Dadas las instrucciones, los estudiantes contaron con el tiempo necesario para desarrollar la rúbrica. Pasados aproximadamente 20 minutos se solicitaron las hojas de los estudiantes, culminaron en no todos los conceptos.</p> <p>Posterior a esto, la docente tomó las hojas y de forma aleatoria leyó algunas de las respuestas de los estudiantes frente a los términos consignados en la rúbrica, este ejercicio tomó 10 minutos.</p>	<p>Inserte las evidencias más relevantes.</p>  

Anexo 19 Fotografías trabajo de los estudiantes e intervención

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA... AHORA PIENSO

Nombre: Juan Pineda Silva Dicho ROZO fecha: 5 de octubre 19 de septiembre del 2017

Conceptos	Antes pensaba...	Ahora pienso
Estado	El estado es el resto de la materia	El estado es la una entidad política
Nación	que la nación es como una región	hace referencia con respecto al estado
País	Pensaba que era una ciudad en la	termino suelta y como sinónimo de estado

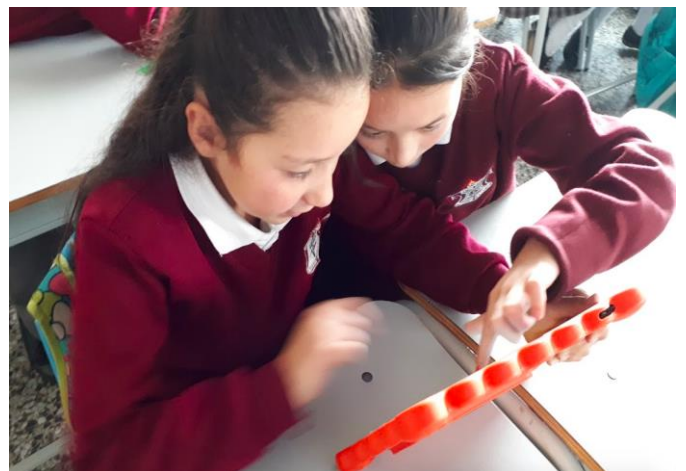
Nombre: Blanca Andrea Pulido Vargas fecha: Jueves 19 de septiembre de 2017

Conceptos	Antes pensaba...	Ahora pienso
Estado	yo pensaba que era y se trataba de los estados de la materia	que es una entidad política
Nación	yo pensaba que era una república	es el conjunto de personas que conforman la comunidad
País	que se trataba sobre nuestro país Colombia	tiene que ver con territorio y nos representa como colombianos

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA... AHORA PIENSO

Conceptos	Antes pensaba...	Ahora pienso
Territorio	que el territorio es la zona judicial	el territorio es la patria la patria es nuestro país
Departamento	el departamento es el municipio	El departamento es la entidad territorial
Municipio	El municipio es la zona judicial	El Municipio es la política
Distrito	El distrito es la política	El distrito es como los que votan quien va ser presidente

Conceptos	Antes pensaba...	Ahora pienso
Territorio	yo pensaba que el territorio era donde se encontraba una persona	tiene que ver con País y nación
Departamento	yo pensaba que era como una casa	Es la entidad territorial constituida por una porción del territorio
Municipio	yo pensaba que era como una propiedad de alguien	es como la división política
Distrito	yo pensaba que el distrito	que se caracterizan por la cantidad de gente





RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA..... AHORA PIENSO

Nombre: Julieth Sofia Hurtado Mackey fecha: Juven 19 de 2019

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Estado	yo pensaba que es el estado es un grupo de políticos y congresistas.	yo pienso que es la representación de un grupo de personas
Nación	yo pienso que es un grupo donde estan los presidentes de todas las neses.	comunidad unidad cultural en comunicación redes religiosas
País	yo pienso que es en base vivimos o donde vivimos otros vivientes.	es un departamento en el que las personas viven y los gobiernos manejan las leyes

Nombre: Laura Nikal Hernandez Paredes fecha: Juven 19 de 2019

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Estado	Antes pensaba que el estado era la estado de la materia	que el estado es de el gobierno
Nación	que la nación era de la patria nacional	que una nación es la nación de un país
País	que un país era una región	que un país es una ciudad

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA..... AHORA PIENSO

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Territorio	un territorio es igual de una persona que vive en esa zona	lo pienso
Departamento	un departamento es una casa	ahora
Municipio	lo creo que un municipio es un grupo de personas	
Distrito	lo creo que un distrito es el colegio	

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA..... AHORA PIENSO

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Territorio	Antes entendía que territorio no era como donde se vive a	el territorio se asocia con el estado
Departamento	Antes entendía que departamento no era un departamento donde están las ciudades	32 departamentos
Municipio	Antes entendía que un municipio no era un equipo de fútbol	
Distrito	Antes no entendía nada de distrito	

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA..... AHORA PIENSO

Nombre: Kevin Siquiera fecha: Juven 19

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Estado	lo pienso que un estado es como la república	
Nación	lo pienso que una nación es como un pueblo chiquito	
País	un país es como una nación	

RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA..... AHORA PIENSO

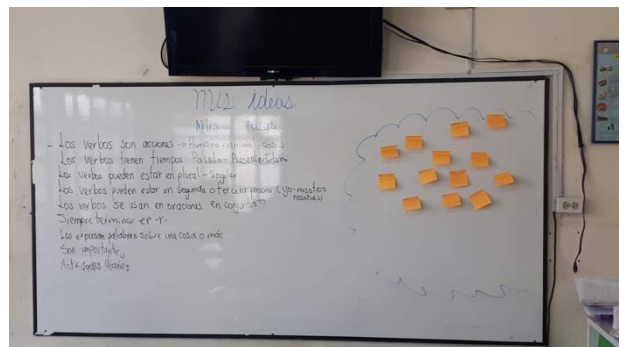
Nombre: Laura Nikal Hernandez Paredes fecha: _____

Conceptos	Antes pensaba....	Ahora pienso
Estado	Antes pensaba que estado era que era los estados del agua	asocia el territorio
Nación	Antes asociaba que la nación se estaba conformando	Se une por un municipio
País	Antes entendía que país era como un pueblo	dos señores se van para Venezuela y tienen un hijo en Venezuela el mito es venezolano

Anexo 20. Matriz de planeación séptimo ciclo de planeación

FASE DE PLANEACIÓN				
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
Nº	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustado.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones
1. Rutina de pensamiento: Expreso mi pensamiento	En media hoja de papael los estudiantes escribirán tres ideas sobre los verbos pasados 7 minutos, ellos compartirán con su compañero del lado lo que escribieron y entre los dos identificarán dos ideas o elementos comunes que tengan que ver con los verbos. Nuevamente se les entregará un post-it en el cual escribirán las dos ideas resultantes después de la puesta en comun	La actividad tiene como propósito explorar las ideas previas de los estudiantes, frente al tema trabajado previamente en otras sesiones de clase.		Hojas con las tres ideas iniciales Post - it con las dos ideas construidas por los estudiantes Fotografía del tablero y de los estudiantes.
2. Intervención docente	En la medida que los estudiantes leen sus ideas y las pegan al frente, la docente las escribirá en el tablero para después ir explicando cada una de las apreciaciones e ir puntualizando en el tema	Retomar las ideas y clarificar lo escrito por los estudiantes para fortalecer la habilidad de relación		Fotografías del tablero Grabación de audio de la intervención de la maestra
3. Acciones - mimica	En grupos de cuatro personas tendrán 8 tarjetas con acciones que representan los verbos. Cada estudiante seleccionará una tarjeta y lo representará, en frente de sus compañeros. Una vez lo descubran tendrán que consignar en una hoja como se escribe en diferentes tiempos: pasado, presente y futuro.	Ejercitar el tiempo verbal con actividades lúdicas, además, de generar trabajo en equipo y expresión corporal.		Fotografías de los estudiantes trabajando Hojas con los tiempos verbales Grabaciones de los estudiantes contando su experiencia
4. Cierre	Para el cierre cada estudiante tendra una hoja, y seleccionando cuatro verbos de los consignados en el tablero construirán frases siguiendo las siguientes instrucciones: 1. Oración : primera persona - pasado y en singular 2. Oración: segunda persona - presente - plural 3. Oración: tercera persona - futuro - singular 4. Oración: tercera persona - pasado - plural La docente recolectará estas hojas para emitir una valoración formal y retroalimentar el ejercicio	Valorar las comprensiones de cara a las actividades realizadas en la clase y en escenarios pasados		Hojas de trabajo de los estudiantes Fotografías de los estudiantes
5				

Anexo 21 Fotografías de estudiantes y trabajos de los estudiantes



Anexo 22. Matriz de planeación octavo ciclo de planeación

UNIVERSIDAD DE LA SABANA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO N° LESSON STUDY						
Estudiante - Profesor Investigador	Fecha	Área	Nivel	PRIMARIA-TERCERO		
Asesor: Gerson Maturana	03/20/2020			Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA): Valorar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre la adición y sustracción con números de tres cifras.		
Contexto (Situación/legislación y moral)			Metas: De acuerdo al plan de estudios planeado para el grado segundo, los estudiantes tienen prevista para este período el abordaje de elementos que les permita comprender la operación de adición y sustracción. Lo cual implica la simulación de situaciones que permita a los estudiantes comprender el significado de la adición y sustracción en contextos matemáticos y cotidianos. El lenguaje propio de la matemática como lenguaje propio de la disciplina se usa los términos de la adición y de la sustracción.			
Metas: Los estudiantes desde el grado primero, realizaron una aproximación al proceso mental de la suma por lo tanto ellos comprenden de forma general que significa, sin embargo aún no están familiarizados con los términos, y el cómo mental.						

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPOSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N°	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad	Describir la actividad resaltando los asuntos clave.	Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentran.	Inserir las evidencias más relevantes
1. Rutina de pensamiento: voz, pizarra o imagen.	De acuerdo a las intervenciones de los estudiantes, la docente mencionará cuáles son los términos de la adición y que significa como tal en la vida cotidiana. Además de explicar como se realiza la suma con números de tres cifras, especialmente desagregando unidades. Tiempo 40 minutos	Ampliar y aclarar algunos conceptos necesarios y relevantes para comprender la suma como un algoritmo que permite adicionar cantidades	Vídeo de 3 min sobre la intervención, imágenes de la docente	Los estudiantes participaron activamente en cada uno de los puntos de la rutina de pensamiento, y recordaron normas de clase, en las cuales estaban respetar la palabra de los otros. El docente proyectó en el televisor la imagen diseñada para la clase con la situación matemática. Respecto al punto de voz, los estudiantes leyeron y observaron la situación matemática y comentaron tanto de la información presentada en la misma. Al inicio los estudiantes les costó observar y leer de forma mental lo presentado. Sin embargo describieron elementos de la imagen como bloques, los rifones, y lo relacionaron con el tema visto como adición o sustracción. Mencionaron que los rifones deciden adicionar cada uno de los bloques, además de decir las cantidades establecidas en la situación. Frente al punto de pensar, la docente dio la información a los estudiantes, estableciendo el tiempo para tal actividad. Los rifones manifestaron algo más, como que estaban muy divertidos, y que ellos decidieron adicionar sus bloques para jugar y hacer una gran torre, otros mencionaron la situación anterior de los rifones, quienes eran, y porque estaban reunidos. La anterior permitió no solamente ver la comprensión de la rutina, si no generaron toda una narrativa de hechos al respecto. Para el último punto los estudiantes estuvieron motivados y plantearon varias situaciones con sus compañeros cercanos las cuales implicaban el uso de la suma como elemento principal.	La docente retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello usó una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, recordando en especial el sentido de adición, y que la suma puede realizarse de forma infinta con la cantidad de números que los estudiantes propongan. Además la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era por que no se podía escribir la suma de forma vertical pues la docente para explicar usó la forma horizontal. Lo cual continuó a relacionar la organización de los números de acuerdo a las decenas y centenas.	
2. Intervención docente	De acuerdo a las intervenciones de los estudiantes, la docente mencionará cuáles son los términos de la adición y que significa como tal en la vida cotidiana. Además de explicar como se realiza la suma con números de tres cifras, especialmente desagregando unidades. Tiempo 40 minutos	Ampliar y aclarar algunos conceptos necesarios y relevantes para comprender la suma como un algoritmo que permite adicionar cantidades	Vídeo de 3 min sobre la intervención, imágenes de la docente	La docente retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello usó una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, recordando en especial el sentido de adición, y que la suma puede realizarse de forma infinta con la cantidad de números que los estudiantes propongan. Además la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era por que no se podía escribir la suma de forma vertical pues la docente para explicar usó la forma horizontal. Lo cual continuó a relacionar la organización de los números de acuerdo a las decenas y centenas.	La docente retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello usó una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, recordando en especial el sentido de adición, y que la suma puede realizarse de forma infinta con la cantidad de números que los estudiantes propongan. Además la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era por que no se podía escribir la suma de forma vertical pues la docente para explicar usó la forma horizontal. Lo cual continuó a relacionar la organización de los números de acuerdo a las decenas y centenas.	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO N° LESSON STUDY						
Estudiante - Profesor Investigador	Fecha	Área	Nivel	PRIMARIA-TERCERO		
Asesor: Gerson Maturana	03/20/2020			Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA): Valorar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre la adición y sustracción con números de tres cifras.		
Contexto (Situación/legislación y moral)			Metas: De acuerdo al plan de estudios planeado para el grado segundo, los estudiantes tienen prevista para este período el abordaje de elementos que les permita comprender la operación de adición y sustracción. Lo cual implica la simulación de situaciones que permita a los estudiantes comprender el significado de la adición y sustracción en contextos matemáticos y cotidianos. El lenguaje propio de la matemática como lenguaje propio de la disciplina se usa los términos de la adición y de la sustracción.			
Metas: Los estudiantes desde el grado primero, realizaron una aproximación al proceso mental de la suma por lo tanto ellos comprenden de forma general que significa, sin embargo aún no están familiarizados con los términos, y el cómo mental.						

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPOSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N°	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad	Describir la actividad resaltando los asuntos clave.	Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentran.	Inserir las evidencias más relevantes
2. Intervención docente	De acuerdo a las intervenciones de los estudiantes, la docente mencionará cuáles son los términos de la adición y que significa como tal en la vida cotidiana. Además de explicar como se realiza la suma con números de tres cifras, especialmente desagregando unidades. Tiempo 40 minutos	Ampliar y aclarar algunos conceptos necesarios y relevantes para comprender la suma como un algoritmo que permite adicionar cantidades	Vídeo de 3 min sobre la intervención, imágenes de la docente	La docente retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello usó una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, recordando en especial el sentido de adición, y que la suma puede realizarse de forma infinta con la cantidad de números que los estudiantes propongan. Además la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era por que no se podía escribir la suma de forma vertical pues la docente para explicar usó la forma horizontal. Lo cual continuó a relacionar la organización de los números de acuerdo a las decenas y centenas.	La docente retomó algunos de los conceptos trabajados en clases anteriores para explicar el sentido mismo de la adición y lo que significaba como tal el algoritmo. Para ello usó una serie de ejemplos con elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, recordando en especial el sentido de adición, y que la suma puede realizarse de forma infinta con la cantidad de números que los estudiantes propongan. Además la docente, brindó espacio para responder las dudas de los estudiantes, una de ellas era por que no se podía escribir la suma de forma vertical pues la docente para explicar usó la forma horizontal. Lo cual continuó a relacionar la organización de los números de acuerdo a las decenas y centenas.	
3. Aplicando la suma	A cada estudiante se le entregará una ficha con una serie de adiciones para aplicar el algoritmo con números de tres cifras, ellas se encontrará la explicación. Los estudiantes lo resolverán de forma individual. Las operaciones contendrán números de dos y tres cifras.	Ejecutar el algoritmo mediante la aplicación de sumas.	Ficha con las respuestas de los estudiantes	Se entregó a cada estudiante una hoja con 12 sumas. Las cuatro primeras fueron resueltas en plenaria con todos los estudiantes y retomando las explicaciones de la docente. Así se habló de la posición de los números, y como realizar la suma, desde el sentido mismo de la adición. Posterior los estudiantes resolvieron de forma individual las cuatro siguientes, además de considerarse en diseño mental pues los números ubicados en el primer lugar (primer sumando) eran de dos cifras, y los segundos era de tres cifras, por tanto ellos debían deducir que hacer con la centena.		
4. Cierre	Cada estudiante planteará una situación matemática en la cual se evidencie una pregunta, e implique la aplicación de una operación matemática.	Generar una evaluación de tipo escrita y colaborativa.	Ficha del ejercicio propuesto por los estudiantes	A cada estudiante se le suministró una hoja para escribir una situación que implicara el uso de la adición de acuerdo con lo visto en clase. Los estudiantes escribieron algunas situaciones, sin embargo en la misma hoja ellos escribieron la respuesta, por lo tanto la docente tuvo que repetir en distintas ocasiones cuál era el ejercicio a realizar y orientar de forma continua incluso indujo la situación. Por tiempos y falta de claridad en las situaciones se usó la segunda parte que era rotar las hojas para que fueran resueltas por los compañeros.		
5. Adaptación curricular				En el salón hay un estudiante de inclusión, razón por la cual se hicieron algunas adaptaciones a la actividad, en especial el momento de realizar la actividad individual, sin perder de vista el PWAR diseñado por las maestras de inclusión.		

Anexo 23 Fotografías de intervención y trabajo de los estudiantes

