

“Strategy box” Recurso pedagógico para movilizar el pensamiento y transformar las prácticas de enseñanza de una maestra de primaria, promoviendo un aula de pensamiento en estudiantes de segundo grado.

Yurani Camacho Benitez



**Universidad
de La Sabana**

**Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, 2020**

“Strategy box” Recurso pedagógico para movilizar el pensamiento y transformar las prácticas de enseñanza de una maestra de primaria, promoviendo un aula de pensamiento en estudiantes de segundo grado.

Yurani Camacho Benitez^a

^aUniversidad de La Sabana, yuranicabe@unisabana.edu.co

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Maestría en Pedagogía

Asesora

María Claudia Cortázar. Mg. Educación Especial.

**Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, 2020**

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a Dios por brindarme siempre las oportunidades que me han hecho crecer como ser humano y profesional. A mis padres y hermanos que me han acompañado en mis triunfos y derrotas. A mis maestros, amigos y compañeros de estudio. Dedico especialmente a mis hijos Dayana y Anderson por su paciencia y amor en todo el proceso.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa agradecimientos a:

A la Secretaría de Educación Distrital por hacer posibles convenios que favorecen la formación profesional docente.

Directivos y Personal Docente de la Universidad de la Sabana por su compromiso con el estudiante en su formación profesional y humana.

María Claudia Cortázar asesora de la investigación, por sus conocimientos, ayuda y aportes

A los colegios Compartir Recuerdo I.E.D y Bosanova I.E.D, por la disposición y el respaldo para desarrollar la investigación.

A todos los que de una u otra manera fueron partícipes del proceso, familia, amigos y colegas.

“Strategy box” Recurso pedagógico para movilizar el pensamiento y transformar las prácticas de enseñanza de una maestra de primaria, promoviendo un aula de pensamiento en estudiantes de segundo grado.

Se estudia las transformaciones de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación de una docente investigadora de su propia práctica, encontrando una oportunidad de mejora en cada ciclo de reflexión asociado a un componente pedagógico como estudiante de maestría y otro basado en su experiencia al transitar por tres contextos educativos durante la investigación. La investigación es de tipo cualitativo descriptivo enmarcada en la investigación acción, sujeta al análisis de resultados durante el primer ciclo de reflexión mediante la matriz FODA como diagnóstico inicial de la práctica después de la asignación del asesor de investigación, obteniendo como resultado su propia estrategia de autoestudio consiente de las prácticas de enseñanza denominado Strategy Box. Durante el segundo ciclo utilizó una contrastación entre el primer y el segundo ciclo de reflexión y destaca la adaptación a la Lesson Study (LS) como trabajo colaborativo con sus colegas de investigación quienes aportaron en la revisión de planeaciones en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y el análisis de los ejercicios de planeación mediante el estudio de la lección aplicada en la implementación. En el último ciclo desarrolló un solo tópico generativo para orientar las asignaturas de grado segundo asociado a la idea de Dewey (1904) “las ocupaciones” y fomentando una cultura del pensamiento a través de las rutinas de pensamiento de Ritchhart (2008), finalmente se hace un análisis de un aula de pensamiento que promueve la expresión del pensamiento oculto de los estudiantes y les permite avanzar entre los diferentes desempeños de comprensión que se diseñaron con el objeto de serles útiles en su contexto.

PALABRAS CLAVES: Practicas de enseñanza, autoestudio, Enseñanza para la Comprensión, Lesson Study, pensamiento.

Abstract

Were studied the transformations of teaching practice: planning, implementation and evaluation of a researcher teacher of her own practice, finding an opportunity for improvement in each cycle of reflection associated with a pedagogical component as a master's student and another based on her experience at go through three educational contexts during the research.

The research is of a qualitative descriptive type framed in action research, subject to the analysis of results during the first cycle of reflection using the SWOT matrix as an initial diagnosis of the practice after the assignment of the research advisor, getting as a result its own strategy of conscious self-study of teaching practices called Strategy Box.

During the second cycle, a contrast was used between the first and second cycle of reflection, highlighting the adaptation to the Lesson Study (LS) as collaborative work with their research colleagues who contributed in the review of plans in the framework of Teaching to Comprehension (EpC) and the analysis of planning exercises by studying the lesson applied in the implementation.

In the last cycle the researcher teacher developed a single generative topic to guide second grade subjects associated with Dewey's idea (1904) "occupations" and promoting a culture of thought through Ritchhart's thinking routines (2008), finally is made an analysis of a thinking classroom that promotes the expression of hidden thinking by students and allows them to move forward between the different comprehension performances that were designed in order to be useful in their context.

KEY WORDS: Teaching practices, self-learning, teaching for understanding, study of the lesson, thinking.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 5 |
| Abstract | 6 |
| Capítulo I: Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada | 1 |
| Capítulo II: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada..... | 7 |
| Macrosistema: | 8 |
| Capítulo III: Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación..... | 17 |
| Acciones de planeación al inicio de la investigación | 18 |
| Acciones de implementación al inicio de la investigación..... | 22 |
| Capítulo IV: Ciclos de reflexión..... | 30 |
| Primer Ciclo de Reflexión: Strategy box | 31 |
| Acciones de planeación..... | 35 |
| Acciones de implementación | 38 |
| Acciones de Evaluación..... | 40 |
| Reflexión de cierre del Primer Ciclo | 43 |
| Segundo Ciclo de Reflexión: Lesson Study..... | 43 |
| Acciones de Planeación | 46 |
| Acciones de implementación | 49 |
| Acciones de Evaluación..... | 52 |
| Reflexión de cierre del Segundo Ciclo..... | 54 |
| Tercer Ciclo de Reflexión: Cultura del Pensamiento. | 55 |
| Acciones de Planeación | 56 |
| Acciones de implementación | 60 |
| Acciones de Evaluación..... | 65 |
| Capítulo V: Análisis e interpretación de los datos | 70 |
| Deconstrucción de las acciones de planeación. | 71 |

| | |
|---|----|
| Reflexión de la práctica de enseñanza..... | 71 |
| Contexto | 71 |
| Currículo | 72 |
| Documentos de Apoyo | 72 |
| Reconstrucción de las acciones de planeación..... | 72 |
| Reflexión de la práctica de enseñanza..... | 73 |
| Contexto | 73 |
| Currículo | 73 |
| Documentos de Apoyo | 74 |
| Categoría Apriorística..... | 74 |
| Deconstrucción de las Acciones de Implementación..... | 75 |
| Itinerario de aprendizaje | 75 |
| Discurso de la docente investigadora..... | 75 |
| Configuración de espacio | 75 |
| Momentos de la clase..... | 76 |
| Reconstrucción de las Acciones de Implementación..... | 76 |
| Itinerario de aprendizaje | 76 |
| Discurso de la docente investigadora..... | 77 |
| Configuración de espacio | 78 |
| Momentos de la clase..... | 78 |
| Categoría Apriorística..... | 79 |
| Deconstrucción y Reconstrucción de las acciones de Evaluación. | 79 |
| Contexto Número uno: Colegio Compartir Recuerdo I.E.D J.T | 80 |
| Análisis de transcripción primer momentos de la clase. | 81 |
| Análisis de transcripción segundo momentos de la clase. | 82 |

| | |
|--|------------|
| Análisis de transcripción tercer momentos de la clase. | 83 |
| Contexto Número dos: Colegio Compartir Recuerdo I.E.D J.M..... | 84 |
| Análisis de transcripción primer momentos de la clase. | 85 |
| Análisis de transcripción segundo momentos de la clase. | 86 |
| Análisis de transcripción tercer momentos de la clase. | 88 |
| Contexto Número tres: Colegio Bosanova I.E.D J. T..... | 89 |
| Análisis de transcripción primer momento de la clase..... | 90 |
| Análisis de transcripción segundo momento de la clase. | 92 |
| Categoría Apriorística..... | 98 |
| Capítulo VI: Hallazgos..... | 99 |
| 1.De docente de aula a docente investigadora de su práctica. | 99 |
| 2. Resignificación de las acciones constitutivas de la práctica..... | 99 |
| 3. Cultura de pensamiento..... | 101 |
| 4. Oralidad:..... | 102 |
| 5. Impacto en el aprendizaje de los estudiantes..... | 103 |
| Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones..... | 105 |
| Referencias bibliográficas..... | 107 |
| Anexos..... | 110 |

Listado de Tablas

- Tabla 1.** Contextos donde se desarrolló las prácticas de enseñanza durante la investigación
- Tabla 2.** Proyectos Colegio Bosanova I. E. D
- Tabla 3.** Matriz Foda planeación Compartir Recuerdo I.E.D
- Tabla 4.** Matriz Foda Acciones de Intervención Compartir Recuerdo I.E.D
- Tabla 5.** Apartados de la Evaluación de desempeños por clase, construcción en asesoría de investigación. Universidad de la Sabana
- Tabla 6.** Matriz Foda Acciones de evaluación Compartir Recuerdo I.E.D
- Tabla 7.** Aprendizajes esperados primer período grado 203 del Colegio Bosanova I.E.D
- Tabla 8.** Metas de comprensión partiendo del mismo tópico generativo
- Tabla 9.** Descripción de las ocho fuerzas culturales propuestas por Ron Ritchhart
- Tabla 10.** Matriz Análisis de datos de las categorías
- Tabla 11.** Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales (1)
- Tabla 12.** Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales (2)
- Tabla 13.** Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales (3)

Listado de Figuras

- Figura 1.** Línea del tiempo – hitos de las prácticas de enseñanza
- Figura 2.** Modelo Ecológico de Bronfenbrenner
- Figura 3.** Parque Central de Bosa
- Figura 4.** Colegio Bosanova Sede B
- Figura 5.** Fragmento de la malla curricular Colegio Bosanova I.E.D
- Figura 6.** Encuesta digital a padres de familia
- Figura 7.** Estadística de encuesta a Padres de Familia
- Figura 8.** Salón de clase grado 203
- Figura 9.** Fragmento plan de estudios Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (1) JT
- Figura 10.** Fragmento Plan de Estudios Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2) JT
- Figura 11.** Fragmento de la planeación Colegio Compartir Recuerdo I.E.D – JT
- Figura 12.** Itinerario de aprendizaje Colegio Compartir Recuerdo I.E.D

- Figura 13.** Planillas de evaluación Colegio Compartir Recuerdo I.E.D
- Figura 14.** English Day Colegio Compartir Recuerdo I.E.D
- Figura 15.** Fragmento de la evaluación. Colegio Compartir Recuerdo I.E.D
- Figura 16.** Proceso de la Investigación Acción.
- Figura 17.** Organigrama de Strategy box
- Figura 18.** Fragmento de la planeación Colegio Compartir Recuerdo I.E.D
- Figura 19.** Fragmento del itinerario de aprendizaje Colegio Compartir Recuerdo I.E.D
- Figura 20.** Acercamiento a la planeación en el marco de la (EpC)
- Figura 21.** Contraste de la planeación Ciclo I y II.
- Figura 22.** Contraste de la implementación Ciclo I y II.
- Figura 23.** Contraste de la evaluación Ciclo I y II
- Figura 24.** Secuencia de diseño del tópico generativo.
- Figura 25.** Rutina de Pensamiento veo, pienso y me preguntó
- Figura 26.** Rúbrica de autoevaluación Colegio Bosanova I.E.D
- Figura 27.** Concepto Comunicación Elaboración grupal Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana
- Figura 28.** Secuencia Lógica valoración continua. Presentación de metas de comprensión
- Figura 29.** Secuencia Lógica valoración continua desempeños de comprensión
- Figura 30.** Secuencia Lógica valoración continua desempeños de comprensión de método (1)
- Figura 31.** Secuencia Lógica valoración continua desempeños de comprensión de método (2)
- Figura 32.** Secuencia Lógica valoración continua desempeños de comprensión de Propósito
- Figura 33.** Secuencia Lógica valoración continua. Rutina de pensamiento
- Figura 34.** Secuencia Lógica valoración continua. Corresponsabilidad pedagógica
- Figura 35.** Secuencia Lógica valoración continua desempeño de comunicación.

Capítulo I: Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

La presente investigación fue diseñada implementada y evaluada por la docente Yurani Camacho Benitez, licenciada en Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Actualmente está cursando una Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Cuenta con una experiencia de 12 años en la profesión docente en los niveles de primaria y de bachillerato.

Dentro del reconocimiento de su práctica, la docente investigadora identifica que la inclinación por elegir la docencia como profesión nació cuando se convirtió en madre adolescente. Para ese entonces estaba en grado undécimo promoción 2000 y se destacaba por ser representante de sus compañeros estudiantes y por su carisma de líder y oradora; las emociones que la maternidad despertó en ella provocaron el deseo de contribuir en la formación de niños y jóvenes.

Entre pañales y el sueño de obtener un título profesional como licenciada, la docente reconoce su primer hito, en la elección de una universidad que le permitiera asumir sus responsabilidades en el rol de madre y de estudiante de pregrado. La Universidad del Tolima cread Sibate cumplía con los requisitos al ser: una universidad pública con programas de licenciatura acreditados y que requerían la presencialidad una vez por semana. La decisión de elegir una licenciatura fue sencilla, siempre se inclinó por todo lo que tenía que ver con competencias comunicativas, por lo cual eligió la Licenciatura en Lengua Castellana con énfasis en Educación Básica, solo hasta el año 2007 pudo ver ese sueño cumplido, ya que debió trabajar para el sustento de su hija y encontrar un trabajo que le permitiera estudiar los sábados.

La Universidad del Tolima tenía como requisito trabajar la tesis de pregrado desde el segundo semestre, por lo que era necesario buscar un escenario de observación de la clase de español en una institución educativa, lo que llevó a la docente investigadora a obtener su primera experiencia en aula como observadora, una experiencia gratificante

que le fue brindada en el Instituto Clara Fey del cual era exalumna. Cambiar el rol de estudiante a observadora la alentó a concluir sus estudios de pregrado y le dio la oportunidad de ver los alcances de las diferentes estrategias pedagógicas usadas por la maestra titular no solo en la clase de español, sino en todo lo referente al trabajo en clase de una docente de primaria.

Recibiendo su grado como Licenciada en Básica con énfasis en Lengua Castellana promoción 2011 reconoce el segundo hito en su primera oportunidad laboral como docente titular en humanidades en el mismo colegio donde realizó sus prácticas y fue exalumna; el Instituto Clara Fey un colegio femenino de jornada completa, donde por su rol debió dictar inglés en preescolar para completar su carga académica. Su intención de estudiar inglés aumentó y fue cuando tomó la decisión de hacer los niveles en el ILUD de la Universidad Distrital en los años 2012 y 2013 asumiendo más carga académica en esta asignatura, explorando las diferentes temáticas en la educación del inglés como lengua extranjera en primaria.

Decisión que le brindó oportunidades para trabajar en distintas instituciones privadas de carácter religioso desde primaria hasta noveno grado, combinando las clases de español y de inglés contribuyó en los planes de estudio de cada institución y lideró diferentes proyectos del área de humanidades. En el año 2015 se presentó su tercer hito, ingresó como docente de planta a la educación oficial, luego de pasar un concurso por mérito de la Secretaria de Educación de Bogotá en el nivel de primaria. Llegó al Colegio Compartir Recuerdo I.E.D ubicado en la Localidad de Ciudad Bolívar. Para la docente investigadora fue un cambio de 180°. Ya que por primera vez, pudo vivenciar el cambio de contexto del sector privado al sector oficial y las necesidades más allá del aula de clase en los colegios donde había laborado los estudiantes estaban dispuestos a escuchar, se trataban con respeto y seguían instrucciones, además de tener todos los implementos de clase. En este nuevo contexto los estudiantes desafiaban sus instrucciones, existiendo un ambiente violento entre ellos, por lo que la docente investigadora debió utilizar todas sus estrategias de liderazgo para capturar su atención y enseñarles a participar en un ambiente de respeto, lo que se convirtió en el tercer hito

la docente se reconoció como un ser humano que eligió la profesión cuyo servicio es transformar vidas a través de la educación.

La oportunidad de ingresar al sector oficial también llegó con beneficios para continuar con su formación docente, por lo que no dudó en tomarla para estudiar una maestría, de inmediato fue seducida por el programa de la Universidad de la Sabana en su Maestría en Pedagogía, transformar, reflexionar y comprender su práctica de enseñanza, sentía la necesidad de comprender un aula cada vez más heterogénea. Para el año 2018 tenía a cargo el área de humanidades español e inglés en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, la población a la que enseñaba estaba compuesta por niños de educación regular y niños indígenas Wounaan quienes aprendían español como segunda lengua.

El cuarto hito se presentó en el año 2018 al iniciar sus clases de Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Los distintos seminarios abrían espacios para escuchar las experiencias de sus compañeros y por supuesto compartir las suyas. Entre uno y otro trabajo de la universidad encontró muchas de las fallas que estaba presentando para enseñar a este tipo de población tan particular, ya que enseñaba a sus estudiantes wounaan prácticamente igual que a sus estudiantes de aula regular, en esta corta experiencia se grabó a sí misma y observó la dificultad de sus estudiantes wounaan para comprenderla, evidenció las diferentes señas que ellos utilizaban para comunicarse con sus demás compañeros y la riqueza de su cultura y su lengua, por lo que decidió primar su lengua materna el Woumeo para que ellos se comunicaran con sus pares, además de planear algunas clases fuera del aula ya que esta población no estaba acostumbrada a permanecer en un salón.

Debido al cambio de jornada de la docente investigadora de tarde a mañana con otro tipo de población niños de grado primero y sin estudiantes wounaan no continuó con su trabajo en este ambiente, pero las reflexiones de lo logrado la acompañaron a su siguiente contexto, ahora estaba estudiando a sus estudiantes más allá de los contenidos, dándole otra perspectiva a lo que se considera una barrera de enseñanza

aprendizaje en una oportunidad para hacer las cosas diferentes y enseñar no solo a la mayoría de estudiantes sino a todos ellos.

Con estas nuevas percepciones inició su tercer semestre de maestría. En el año 2019 fue trasladada para la jornada de la mañana, aunque era el mismo colegio, la población era muy distinta ya que no había niños indígenas wounaan, además de esto sus estudiantes eran de grado primero, donde debía orientar todas las asignaturas a excepción de educación física. Un nuevo reto que asumió con nuevos aprendizajes comprendía la importancia de analizar el contexto, escuchar a sus colegas y de la evaluación diagnóstica para trazar un plan de trabajo.

Durante esa época comenzó a transformar los contenidos a comprensiones, algo muy difícil para la docente investigadora ya que nunca había planeado de esa manera fue un viaje muy interesante ya que planeó, grabó y compartió con sus compañeras de investigación todo ese material, lo que le ayudó a realizar aportes en la planeación a sus compañeros de área en el colegio y a desarrollar su primer acercamiento a la Lesson Study producto de los seminarios de investigación y la asignación de la asesora del proyecto, convirtiéndose en el quinto y último hito.




Terminando tercer semestre de la maestría fue trasladada nuevamente al colegio Bosanova I.E.D año 2019 ubicado en la Localidad de Bosa fue un cambio inesperado que cortó con los procesos alcanzados con sus estudiantes de grado primero del colegio Compartir Recuerdo I.E.D, pero una ganancia para sus nuevos estudiantes, ya que con ella llevaba las comprensiones adquiridas hasta ese entonces; antes consideraba que su práctica era muy buena y no encontraba como modificarla, comprendió que no era modificar la práctica, era encontrar una oportunidad para hacerla mejor, era reflexionar, además de salir de las temáticas y convertirlas en comprensiones.

Al llegar al nuevo colegio, la asignación de grupo fue un primero de nuevo orientó todas las clases a excepción de inglés, ya que era un colegio bilingüe y la Secretaría de Educación tenía la asignación exclusiva de los docentes de inglés en este programa.

Consideró esto un desafío ya que su investigación estaba orientada a la clase de inglés. Para esa época finalizando tercer semestre de su Maestría comprendió que el objeto de investigación no se modificó, los aprendizajes hasta ahora desarrollados para transformar su práctica iban con ella independientemente de la clase que orientará, era docente de primaria y estas transformaciones no eran exclusivas de la clase de inglés, debían estar presentes en cada asignación académica que asumiera.

Tabla 1

Contextos donde se desarrolló las prácticas de enseñanza durante la investigación (2018-2020)

| Año | Contexto | Asignación Académica | Imagen |
|---|---|--|---|
| 2018: I y II semestre | Colegio Compartir Recuerdo I.E.D- Localidad 19 Ciudad Bolívar Jornada Tarde. | Inglés 2 horas a la semana 3°, 4° y 5° de primaria Español 5 horas a la semana 3°, 4° y 5° de primaria |  |
| 2019: I semestre | Colegio Compartir Recuerdo I.E.D – Localidad 19 Ciudad Bolívar Jornada Mañana. | Grado 102 Matemáticas: 5 horas Español: 5 horas Inglés: 2 horas Ciencias: 3 horas Sociales: 3 horas Religión: 1 hora Ética: 1 hora Artes: 2 horas Tecnología: 2 horas |  |
| 2019: II Semestre 2020: I Semestre | Colegio Bosanova I.E.D – Localidad 7 Bosa | Grado 203 Matemáticas: 5 horas Español: 5 horas Sociales: 4 horas (201 y 203) Religión: 1 hora (201 y 203) Ética: 1 hora (201 y 203) |  |

Nota: Elaboración propia (2020)

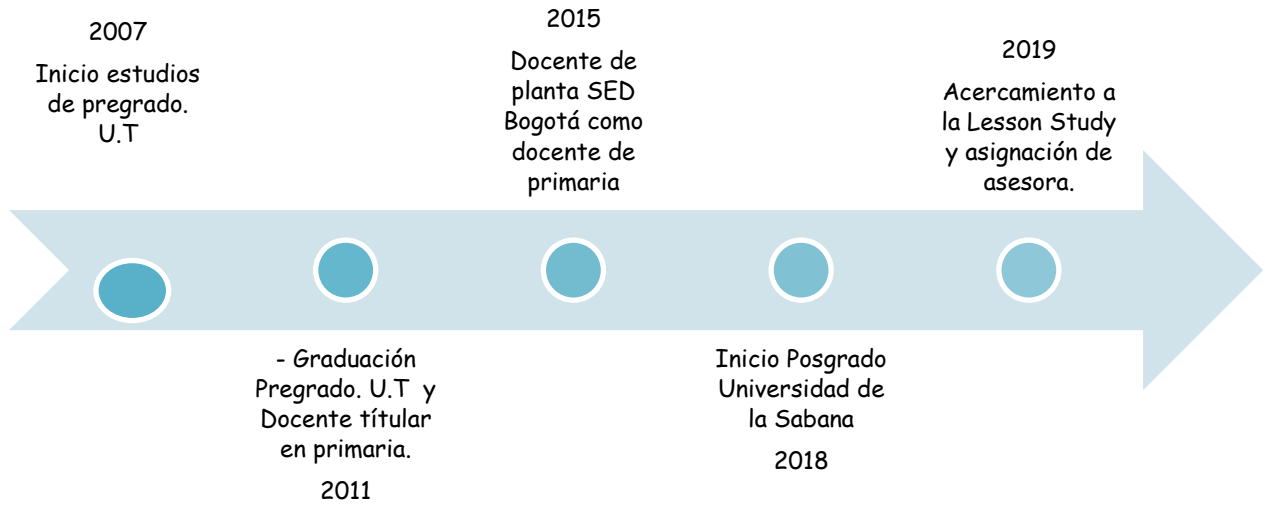


Figura 1. Línea del tiempo – hitos de las prácticas de enseñanza (2007 -2019)

Capítulo II: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

El estudio del contexto es fundamental para reconocer los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En el marco de la investigación. Se realizó un análisis del contexto basándose en el modelo ecológico de desarrollo de Bronfenbrenner (1979). Macrosistema (cultura o subcultura en las que se encuentra el niño), exosistema (ambientes en los que no están directamente los niños, pero sí quienes son responsables por ellos), mesosistema (relaciones entre los diferentes microsistemas del estudiante) y microsistema (ambientes cercanos al estudiante, familia, colegio).

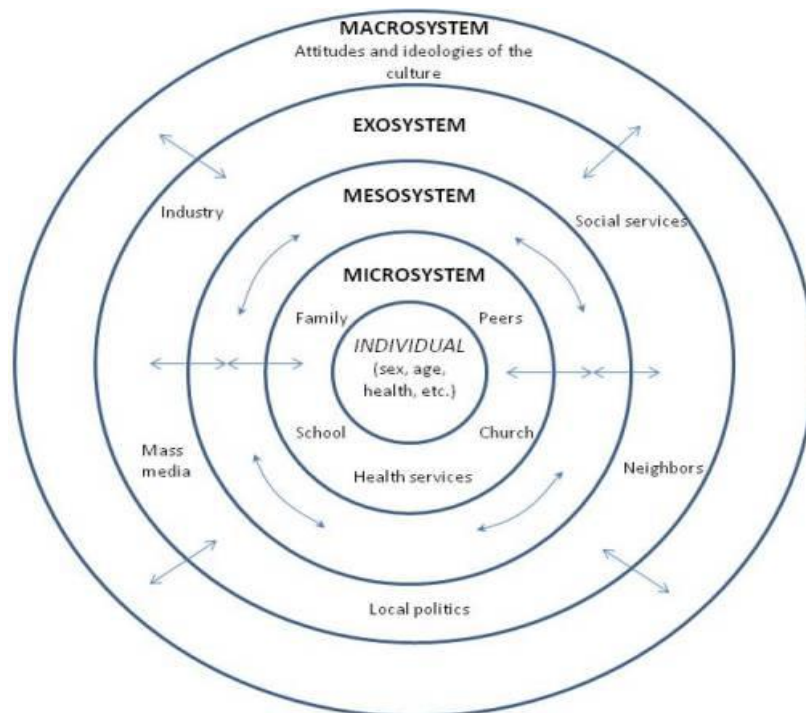


Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)

Los ambientes a los que están sujetos los estudiantes y la diferenciación entre ellos son fundamentales para reconocerles como constructores de su propio contexto. “Es imposible disociar los ambientes de las personas que están en ellos: los sujetos que cambian y los otros que acompañan, ayudan, colaboran, participan, etc. en el cambio de cualquier sujeto. Es imposible definir a los contextos de forma independiente a las personas.” (Clemente y Hernández, 1996, p. 20).

Macrosistema: Los estudiantes sujetos a este ejercicio de investigación están ubicados en la Localidad de Bosa – Zona 7 ubicada al sur occidente de la ciudad, limita por el norte con la localidad de Kennedy; por el sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; por el oriente con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar, y por el occidente con el municipio de Mosquera. Dentro de su organización territorial Bosa esta dividida en cinco UPZ (Unidad de planeamiento zonal) estas son: Apogeo, Porvenir, Tintal Sur, Bosa Occidental y Bosa Central lugar donde se encuentra el barrio Bosa Centro ubicación del Colegio Bosanova I.E.D sede B. Esta localidad cuenta con los siguientes escenarios para promover la cultura: Biblioteca Pública de Bosa, Biblioteca Pública Violeta Parra y Casona de la Palestina, además cada año se celebran dos eventos populares como el Festival Artístico Internacional de la Invasión de la Cultura Popular y el Jizca Chia Zhue. El colegio Bosanova sede B, se halla frente a la Plaza Fundacional o Parque Principal de Bosa, a sus alrededores algunas edificaciones incluida la Iglesia de San Bernardino conservan su arquitectura original, al costado izquierdo del parque también se encuentra la Alcaldía Local de Bosa Esta construcción fue nombrada Bien Cultural por el Ministerio de Cultura, por su antigüedad en la historia de Bosa.



Figura 3. Parque Central de Bosa

NOTA: PLAZA CENTRAL DE BOSA (2019). RECUPERADO DE [HTTP://WWW.SDP.GOV.CO/NOTICIAS/SUPERCAD-
MOVIL-PLANEACION-LLEGA-A-BOSA-APROVECHE](http://www.sdp.gov.co/noticias/supercade-movil-planeacion-llega-a-bosa-aproveche)

Exosistema a nivel Institucional: El colegio Bosanova I.E.D cuenta con dos sedes: La Sede A ubicada en la Calle 59B Sur # 87B – 02 Barrio Bosanova Tropezón y la Sede B ubicada en la calle 63 # 80H – 35 Sur Barrio Bosa Centro. La sede A, acoge estudiantes desde educación inicial hasta grado undécimo y la sede B acoge estudiantes desde educación inicial hasta grado quinto de primaria. Las dos cuentan con dos jornadas, mañana y tarde para un total aproximado de 2.500 estudiantes, de estratos socioeconómicos 1 y 2. La institución tiene un total de 106 docentes de los cuales 28 hacen parte de la jornada tarde Sede B en un horario de 12:15 a 6:15 para un total de 6 horas diarias y 30 horas semanales de las cuales 25 son de trabajo en aula y 5 de trabajo pedagógico dentro del colegio.



Figura 4. Colegio Bosanova Sede B

Nota: Colegio Bosanova Sede B (2018). Recuperado de [HTTPS://WWW.GOOGLE.COM/SEARCH?Q=COLEGIO+BOSANOVA+SEDE+B&TBM=ISCH&VED=2AHUKewiZLD6HTE7oAHURz1MKHEZFDDQQ2-cCEGQIABAA&OQ=COLEGIO+BOSANOVA](https://www.google.com/search?q=colegio+bosanova+sede+b&tbm=isch&ved=2AHUKewiZLD6HTE7oAHURz1MKHEZFDDQQ2-cCEGQIABAA&oq=colegio+bosanova)

Los proyectos con los que cuenta el colegio en el momento de la investigación son los siguientes: Media Fortalecida dirigido a estudiantes de grado décimo y undécimo, Bilingüismo dirigido a toda la población estudiantil, proyecto 1050 Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia, aceleración primaria y procesos básicos para estudiantes extra edad promovido por la sed, proyecto T.E.C tiempo escolar complementario dirigido a toda la comunidad estudiantil.

Tabla 2.
Proyectos Colegio Bosanova I. E. D (2019)

| Proyecto | Población | Objetivo |
|--|---|---|
| Media Fortalecida a. Orientación Vocacional. b. Bilingüismo aplicado a un proyecto de investigación | Estudiantes de grado décimo y undécimo (Sede A) | a. Orientar a los estudiantes, teniendo en cuenta sus perfiles, para continuar con sus estudios y el aprovechamiento de sus opciones para lograrlo. b. Intensificar la lengua extranjera inglés, (4 horas) para que los estudiantes realicen un ejercicio real de aprendizaje, mediante la exposición en inglés de un proyecto de investigación orientado por los docentes de media. |
| Plan Nacional de Bilingüismo | Primaria y Bachillerato | Adoptar el plan Nacional de Bilingüismo para formar estudiantes competentes en habilidades comunicativas en inglés y mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés. |
| Proyecto 1050 PAI (Convenio Compensar) | Educación Inicial | Promover al interior del colegio el análisis organizacional y articulación de las acciones que se derivan de los componentes de calidad para educación inicial en el marco de atención integral. |
| Aceleración – Procesos Básicos | Primaria (estudiantes extra-edad) | Nivelar los estudiantes extra-edad en un año lectivo para que permanezcan en el colegio y continúen con su educación en bachillerato. |
| T.E.C: Tiempo Escolar Complementario. (Convenio con IDRD – Instituto de Recreación y Deporte) | Primaria y Bachillerato | Crear centros de interés para extender la jornada escolar y promover actividades físicas, deporte y esparcimiento. |

Nota: Elaboración propia (2019)

Exosistema a nivel pedagógico: La docente investigadora orienta clases en el nivel de primaria segundo (203), desarrollando sus prácticas de enseñanza en las asignaturas de: español, sociales, matemáticas, ética y religión. El P.E.I de la institución está identificado como “la escuela, un espacio de reflexión, convivencia y comunicación bilingüe”. El Modelo Pedagógico es Constructivista en el marco de la EpC, aprobada en el consejo académico del año 2014; sin embargo el proceso de adaptación y formación a los docentes ha sido muy lento, lo que resulta en un proceso de formación y comprensión del mismo en construcción, la malla curricular del colegio reposa desde el año 2017 y aún esta vigente, denota algunos elementos de la EpC, pero carece de la articulación

entre tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

| Asignatura | Grado | Meta de Comprensión Primer Período | Desempeño Primer Período | Meta de Comprensión Segundo Período | Desempeño Segundo Período |
|------------|---------|---|--|---|---|
| Español | Segundo | El estudiante avanzará en su proceso comunicativo para expresar sus ideas en forma oral, escrita y gráfica. | El estudiante se expresará de forma oral y escrita a través de la producción de textos cortos. | El estudiante avanzara en su proceso comunicativo para expresar sus ideas en forma oral, escrita y gráfica. | El estudiante Producirá escritos espontáneos y creativos, expresando sus ideas en forma clara y coherente |

Figura 5. Fragmento de la malla curricular Colegio Bosanova I.E.D

El sistema de evaluación institucional esta dividido en 3 componentes: cognitivo 50% (Pruebas escritas, orales, talleres y actividades) Procedimental 30% (actividades lúdicas y laboratorios) Actitudinal 20% (cumplimiento en actividades, asistencia, orden en los cuadernos y porte adecuado del uniforme). La escala de valoración es cuantitativa con los siguientes parámetros: desempeño superior 4.6 a 5.0 (cumplimiento excepcional de los 3 componentes). Desempeño Alto 4.0 a 4.5 (cumplimiento de los componentes en un nivel superior al básico). Desempeño básico 3.0 a .3.9 (cumplimiento básico de los componentes). Desempeño bajo 1.0 a 2.9 (Incumplimiento de los componentes).

Mesosistema: (contexto familiar)

Las relaciones entre los estudiantes y sus familiares más cercanos son de vital importancia para reconocer los cambios que han atravesado los estudiantes en su vida familiar y escolar y cómo estos cambios han afectado la construcción de su desarrollo y las características del estudiante en el aula que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje.

Acontecimientos vitales como la muerte de uno de los padres, el nacimiento de un hermano, un cambio de lugar de residencia y miles de otros posibles cambios en uno de los estratos que componen nuestro entorno de desarrollo van a afectar la trayectoria evolutiva de los niños, dependiendo de su influencia no únicamente del acontecimiento en sí mismo y de la reestructuración necesaria del contexto que implique, sino también

de las propias características del niño o incluso del momento evolutivo en el que el cambio se produce (Muñoz,1996, p. 380)

Para reconocer las características familiares de los estudiantes la docente investigadora utilizó la encuesta como estrategia para identificar el ambiente en el cual se desenvolvían los niños. Utilizó la primera reunión del año para realizar la encuesta digital que le permitiría hacer las estadísticas pertinentes y proyectar el apoyo en casa de los estudiantes.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la importancia de que las familias se involucren para que los niños y jóvenes vivan también la educación como una experiencia social en la que van enriqueciendo sus relaciones con los demás al tiempo que adquieren los conocimientos teóricos y prácticos. (G., 2019)

| Estudiante: | 2019 | |
|---|------|----|
| Encuesta Padres de Familia | SI | NO |
| 1. Los estudiantes viven con papá y mamá | | X |
| 2. Hay algún adulto responsable de orientar tareas en casa siempre que el estudiante lo necesite. | X | |
| 3. En los últimos dos años el estudiante ha experimentado cambios bruscos como cambio de vivienda, colegio, muerte de un pariente cercano o nacimiento de un hermano. | X | |
| 4. El estudiante tiene su propio espacio (habitación). | | X |
| 5. El estudiante cuenta con servicio de internet. | X | |

Figura 6. Encuesta digital a padres de familia (2019)

Se encuestaron un total de 26 padres de familia donde se concluyó:

Pregunta 1: El 53% de los estudiantes tiene una familia extendida, conviven con otros parientes aparte de los padres como abuelos, tíos y primos. En el proceso enseñanza aprendizaje es usual escuchar a los estudiantes decir: “mi mamá me dijo que era así” este dato sobre el tipo de familia de los educandos dio luces a la docente investigadora para comprender la multiplicidad de explicaciones que un estudiante puede escuchar de cualquiera de sus miembros de familia cuando no entiende algo, lo que puede generar diferentes perspectivas para llegar a una comprensión o generar confusión, ya que los padres y familiares suelen enseñar como recuerdan que les enseñaron. “Lo cierto es que todos somos herederos, o de hecho producto, de unas formas culturales de entender el aprendizaje profundamente arraigado en nuestra mentalidad ya que responden a una tradición” (Pozo,Schever,Perez,Del Puy,Mar,De la Cruz, 2006,p. 34)

Pregunta 2: El tipo de familia extendida da respuesta al acompañamiento en casa, la encuesta arrojó que el 84% de los educandos tiene un adulto para orientar o supervisar sus tareas en casa, lo que supone un acompañamiento de los deberes escolares, que la docente investigadora no tardó en confirmar con el cumplimiento de la mayoría de las tareas por parte de sus estudiantes, además del cumplimiento de materiales para desarrollar diferentes actividades.

Pregunta 3: El 30% de los padres de familia afirma que sus hijos han pasado por cambios disruptivos en su vida cotidiana como la muerte de un familiar cercano, el nacimiento de un hermano o el cambio de domicilio. Estos cambios sumergen a los estudiantes en diferentes emociones que repercuten en sus comportamientos en la escuela; por tanto, fue de vital importancia para la docente investigadora identificarlos para comprender su comportamiento y tomar decisiones según el caso. Algunos niños se adaptan fácilmente al cambio porque están acostumbrados a ello, mientras otros muestran resistencia a él generando conflicto. “Podemos afirmar que el mecanismo regulador de la adaptación del niño a nuevas condiciones del entorno se consolida sobre la base de las experiencias previas y los vínculos afectivos establecidos, y no viene predeterminado desde el nacimiento” (Gómez, 2018)

Pregunta 4: El 34% de los estudiantes tiene un espacio propio en casa, es decir que la mayoría de los niños comparten habitación con uno o más miembros de su familia lo que supone cumplir con responsabilidades en el orden de su dormitorio. El dato fue utilizado por la docente investigadora como analogía de clase enmarcados en la cultura del pensamiento y los hábitos que estaban próximos a adquirir en el aula.

Pregunta 5: El 68% de los estudiantes cuenta con servicio a internet y con ello una fuente poderosa de información. Conocer este dato fue valioso para la docente investigadora así pudo formular preguntas a sus estudiantes sobre sus conocimientos previos conectados a sus consultas en internet, ya que mucha de la información ha llegado a los estudiantes de diferentes maneras por ese medio antes que la escuela. “En la sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primera, y a veces ni siquiera la principal” (Pozo et-al,2006,p.48). A continuación se presentan los resultados obtenidos de la encuesta anteriormente mencionada.

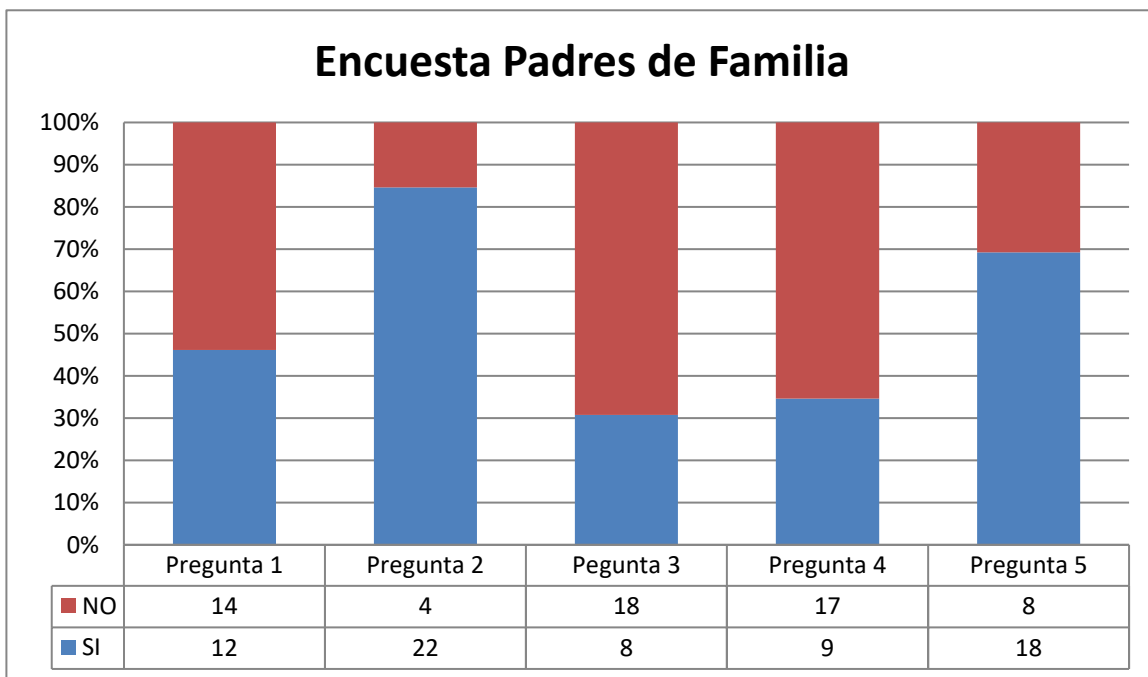


Figura 7. Estadística de encuesta a Padres de Familia (2019)

Microsistema (aula de clase)

El aula de clase se encuentra ubicada en el piso tres de un edificio con un total de seis niveles, con aproximadamente 30 estudiantes. El salón cuenta con puestos individuales (silla y mesa), un tablero y un mueble armario para guardar material de trabajo del curso. Son 28 estudiantes: 22 niños y 6 niñas. Al no contar con espacios físicos adecuados, el tiempo de descanso o esparcimiento en el horario no existe. Se realizan pausas activas entre clases, y el momento del refrigerio se usa para socializar, pero en un ambiente muy controlado que no le permite al estudiante interactuar de forma autónoma con su par o compañero de otro salón. Este impacto se logra mitigar con el proyecto T.E.C en contra jornada y con la salida del estudiante más temprano permaneciendo en un horario de 12:15 a 5:30pm. Desde el año 2018 el Colegio Bosanova I.E.D ha luchado mediante varios mecanismos de participación de estudiantes, docentes y padres de familia para acceder a una sede con las condiciones físicas que le permitan a los estudiantes y docentes contar con espacios para una formación integral.



Figura 8. Salón de clase grado 203 (2020)

Microsistema (Dinámica del aula)

Los estudiantes y docente investigadora han adquirido hábitos de clase para promover una sana convivencia. La docente investigadora se reconoce a ella y a sus estudiantes como los actores del aula tantas personalidades encontradas en un mismo espacio, con diferentes pensamientos y costumbres, deben reflexionar del entramado

social que se construye día a día, estas reflexiones son suscitadas por la docente en un sentido social del cumplimiento de la norma por convicción y no porque se pueda infringir un castigo.

Tanto la experiencia acumulada como la participación en sistemas de interacción permiten que estos actores elaboren esquemas de referencia en que sitúan a los otros a partir de su posición. Realizan también definiciones de todos los elementos significativos para ellos que tipificarán de acuerdo con sus interpretaciones. (Llana, 2009; 2010)

Microsistema (Componente pedagógico)

La relación pedagógica está enmarcada en la interacción del alumno, docente investigador y contexto en esta relación la docente investigadora propició un ambiente óptimo para acercar a los estudiantes al conocimiento mediante acciones dialógicas que promuevan un proceso comunicativo eficaz, envueltos en los acuerdos de convivencia que asegurarán el éxito del proceso comunicativo. Teniendo esto asegurado se pudo propiciar un ambiente flexible en el intercambio de ideas y resolución de conflictos.

Capítulo III: Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

La docente investigadora inicia su proceso investigativo con un componente pedagógico asociado a su formación como maestra y su experiencia a lo largo de su trayectoria profesional en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ese trayecto era el resultado de reacciones pedagógicas en el aula, con sus colegas de trabajo y en su maestría como estudiante. Anteponiendo estas creencias y construcciones pedagógicas se resistía al cambio en sus prácticas de enseñanza.

Volviendo a la formación docente, digamos que también la entendemos como el trayecto a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a la vez socializa permanentemente. (Sanjurjo,2002, p. 40)

En los diferentes seminarios y talleres, la docente investigadora conoció nuevas teorías y conceptos que aportaban a su formación como docente también la observación de sus videos de clase provocaba reflexiones de su quehacer pedagógico. Observando la relación entre ellos, realizó el primer reconocimiento consciente de las acciones constitutivas de la práctica: acciones de planeación, acciones de intervención y acciones de evaluación. “Es el análisis de la práctica observada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional” (Marcelo y Vaillant,2018, p. 22)

Tal y como se menciona en el Capítulo I: Antecedentes de la práctica estudiada, la docente investigadora pasó por tres contextos durante su investigación, a través de esa trayectoria logró realizar las transformaciones de su práctica de enseñanza.

Acciones de planeación al inicio de la investigación

Las acciones de planeación al inicio de la investigación eran para la docente parte de su trabajo; es decir una tarea con la que debía cumplir mensualmente usando el plan de estudios que estaba a disposición del equipo de humanidades al cual pertenecía. Al inicio del año escolar el equipo de trabajo se dividía en dos: docentes que analizaban el plan de estudios de español y docentes que analizaban el plan de estudios de inglés, teniendo en cuenta su experiencia previa en colegios privados la docente solicitó hacer parte del equipo de la asignatura de inglés, en ese análisis se realizó lectura completa del documento y posteriormente se hicieron aportes; sin embargo se dividieron el trabajo por grados para determinar los temas correspondientes a cada período. La docente investigadora se encargó de los grados cuarto y quinto de primaria el trabajo que desarrolló se basó en suprimir y colocar temas que se sugirieron en la reunión grupal distribuidos en los cuatro períodos.

La docente orientaba español e inglés de grado tercero a quinto de primaria y las planeaciones de sus clases cumplían una función burocrática en el colegio, convirtió una estrategia pedagógica en un requisito necesario para dar cumplimiento a los reglamentos institucionales limitándose a ser entregado mas no modificado o mejorado en tiempos posteriores.

| | | | |
|---------------|---|--|--|
| CUARTO | GRAMMAR What time is it? Verb to be | GRAMMAR: Verbs(daily routines) Comparatives (Juan is taller than Peter) | GRAMMAR: What do you do?, What does she do? Wh- questions(when) |
| | VOCABULARY Seasons Numbers to 80 my neighborhood | VOCABULARY: Places in the city Adjectives my neighborhood | VOCABULARY: Verbs Describing People Jobs and professions REVIEW English Day my neighborhood |

Figura 9. Fragmento plan de estudios Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (1) JT (2018)

La figura 9 corresponde a un fragmento del trabajo de la docente investigadora. Esta información fue relevante, porque de allí sacaba los temas que tenía que ver con los

estudiantes y calculaba cuánto tiempo podía dedicarle a cada uno de ellos con 2 horas de clase a la semana. En cuanto a las competencias y desempeños de evaluación, verificaba que se redactaran correctamente y que correspondieran a las temáticas, incluyendo un desempeño donde se calificará el comportamiento en clase de los estudiantes. Es importante resaltar que la docente no usaba este documento de nuevo en todo el período académico, para ella el hecho de tener los temas era suficiente para realizar su planeación de clase.

| | | | | | |
|---------------|--|--|--|---|--|
| CUARTO | FAVORECER EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS (READING, SPEAKING WRITING AND LISTENING) | COING411 Pronunciar de forma comprensible y hablar de manera lenta y pausada | DEING411 Conoce y utiliza correctamente las diferentes formas para decir la hora. Y reconoce los números hasta el 80 DEIN412 Reconoce el verbo to- be y lo conjuga correctamente en presente. | DEING413 Describe con oraciones simples el clima y determinar las estaciones del año. | DEING414 Mantiene siempre un buen comportamiento o en el momento de realizar la clase. DEING415 Participa activamente en la preparación del English Day |
|---------------|--|--|--|---|--|

Figura 10. Fragmento Plan de Estudios Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2) JT (2018)

La docente investigadora veía en el plan de estudios el único documento para desarrollar sus planeaciones, aunque sabía de la existencia de los Estándares Básicos de Lenguas Extranjeras: inglés del MEN este documento no era tomado en cuenta ya que por la intensidad horaria de dos horas a la semana consideraba que el plan de estudios tenía lo mínimo que debían aprender los estudiantes.

Los estándares Básicos de Lenguas Extranjeras: inglés (2006) son un documento público, creado por el Ministerio de Educación Nacional para que docentes y padres de familia conozcan los criterios básicos de calidad que deben desarrollar los niños en la segunda lengua inglés con el objetivo de contribuir en la formación de ciudadanos capaces de comunicarse en esta segunda lengua.

A consideración de la investigadora se evidencia la comprensión mínima que poseía sobre metas y desempeños, siendo estos simples descriptores que daban cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, pero que no necesitaba para planear.

El modelo pedagógico del Colegio Compartir Recuerdo es constructivista, la docente investigadora se enteró del modelo por casualidad en una reunión de área, era notorio que para ella ese no era un dato relevante ni tampoco para el colegio, porque al ingresar nadie le dio una inducción, fue aprendiendo las dinámicas del colegio en la marcha; por tanto, las características propias del Modelo Constructivista y los roles de docente y estudiante tampoco fueron tomados en cuenta por la docente investigadora al momento de planear.

Si bien, tras varias décadas de esfuerzos innovadores no se ha producido una renovación efectiva de la enseñanza de todas las áreas de la educación, ello puede ser atribuido, precisamente a la falta de comprensión de la coherencia global de los diferentes modelos propuestos y, a la ausencia de un nuevo modelo capaz de dar respuesta a las dificultades encontradas. (Viñoles,2013,p. 4)

En el tiempo que la docente estuvo inmersa en la asignatura inglés, los proyectos de área no fueron evidentes, aun así se realizaba énfasis en el English Day: un día al año dedicado a realizar varias actividades para reforzar las habilidades comunicativas en la segunda lengua inglés.

La población para la que desarrollaba sus planeaciones eran estudiantes de estrato 1: niños de aula regular y niños indígenas Wounaan, en ese momento el colegio no tenía un protocolo claro para el trabajo con los niños Wounaan por lo que recibían las clases de todas las asignaturas igual que sus compañeros. La docente no hacía una discriminación en la planeación para esta población y tampoco tenía acercamiento con sus familias más allá de las reuniones de padres a las que asistían muy pocos. Esta afirmación es fortalecida por González (2003), que en su libro *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan* menciona que los colegios no deben limitarse a ser centros con clientela educativa viéndolos como una población homogénea y uniforme, sino que deben tener en cuenta la herencia genética, su cultura y los procesos

de socialización que ayudaron a forjar las bases de su personalidad, así poder evaluar los cambios que puede sufrir posteriormente. (p.253)

A continuación, se observa una planeación de clases realizada en el colegio Compartir Recuerdo I.E.D. donde se plantean las situaciones mencionadas en los párrafos anteriores y un ejemplo sobre el trabajo presentado por la investigadora.

| PLANEACIÓN DE CLASES 2018 | | | | |
|---|--|-------------------|--|---|
| Propósito del área para el periodo | competencia PRONUNCIAR DE FORMA COMPRENSIBLE Y HABLAR DE MANERA LENTA Y PAUSADA | | | |
| propósitos específicos | Indicadores Conoce y utiliza correctamente las diferentes formas para decir la hora y reconoce los números hasta el 80 Reconoce el verbo to- be y lo conjuga correctamente en presente. Describe con oraciones simples el clima y determinar las estaciones del año. English Day | | | |
| Área: Humanidades | Asignatura: inglés | | Periodo Académico: I | |
| Docente | Yurani Camacho Benítez | Sede: A | Jornada: Tarde | Curso: 4° |
| Fecha/Semana | Tipo de contenido abordado | Temas | Actividades | Recursos pedagógicos/medios |
| Semana 7 Marzo 5 a 9 | Conceptual Procedimental Actitudinal | English Day | 1. Preparación de ambientes reales de aprendizaje (el cine) 2. Vocabulario utilizado en el cine. (escritura, pronunciación y dibujos) 3. Entrega de roles 4. Homework: Guion para aprender en casa. | Explicación docente Tablero Cuadernos Ejemplos |

Figura 11. Fragmento de la planeación Colegio Compartir Recuerdo I.E.D – JT (2018)

La observación consciente de la planeación se dio por primera vez en el Seminario de Educabilidad la docente investigadora llegó a este documento por cumplir con una tarea de clase de maestría, evidenciando un ejercicio mecánico, un cortar y pegar constante para diligenciar un formato institucional. En uno de los ítems de está planeación tenía que escribir las actividades a desarrollar en sus prácticas de enseñanza la directriz

institucional en este caso acude a la autonomía, para este ítem la docente dividía sus actividades en tres aspectos, actividades de entrada para observar los saberes previos de los estudiantes, actividades de desarrollo donde era usual que aplicará una ficha de trabajo o una guía y actividades de salida que casi siempre resultaban en una evaluación escrita, cuya única excepción era la evaluación del English day, ya que dedicaba buen tiempo de sus clases de fin de período a preparar a sus estudiantes para este evento y la evaluación no era escrita, era práctica de acuerdo al rol que a cada estudiante tenía en un ambiente creado para la práctica del inglés como segunda lengua.

En el análisis de estas planeaciones se cuestionó respecto al significado de planeación, la docente investigadora tenía claro que para ella era una anticipación a cada uno de los momentos de la clase, pero definitivamente estas anticipaciones entregadas por requisito no eran acordes con el ritmo del grupo, ni tampoco eran reajustadas por los imprevistos propios de las dinámicas de una institución educativa; por ende se convertían en un documento proyectado a responder temáticas y tiempos de enseñanza acordes al plan de estudios que debía entregar cada mes y no a las diferentes acciones que debía tener en cuenta, tales como: la investigación de documentos sobre el tema a enseñar, el modelo pedagógico, los proyectos institucionales y el contexto, estos fueron los nuevos elementos que fue incorporando en el análisis de su planeación gracias a la formación en su maestría. Tal y como lo menciona Rueda (2011), la planeación debe ir más allá de las exigencias administrativas, mediada por los requerimientos de diseño de directivos y especialistas del currículo, teniendo en cuenta las características de convivencia de cada grupo y un maestro también con características personales y profesionales propias que orienta una asignatura que también tiene requerimientos específicos para su apropiación.

Acciones de implementación al inicio de la investigación

Las acciones de implementación de la docente investigadora al inicio de la investigación estaban configuradas en una estructura que denominaba itinerario de aprendizaje este itinerario era muy importante para organizar las temáticas atendiendo al tiempo para desarrollar las actividades propuestas, este itinerario tenía los temas y una

serie de columnas para ejercer control y orden en las acciones escolares: fecha, nota, firma del estudiante, firma de los padres de familia y sello de la maestra

COMPARTIR RECUERDO SCHOOL
ENGLISH CLASS
Second Term – Third Grade
2018

| TOPIC | DATE | NOTE | STUDENT SIGNATURE | PARENTS SIGNATURE | TEACHER'S STAMP |
|------------------|------|------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Numbers to 80 | | | | | |
| | | | | | |
| What time is it? | | | | | |
| | | | | | |
| Verb to be | | | | | |
| | | | | | |
| Seasons | | | | | |
| | | | | | |
| English Day | | | | | |

Figura 12. Itinerario de aprendizaje Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2018) creación propia.

En las primeras grabaciones de clase es usual observar la misma rutina: saludo a los estudiantes, llamado a lista, uso del cuaderno para escribir la fecha y tema de clase, seguido de la explicación de la actividad ya fuese transcribir al cuaderno la actividad a desarrollar, o el desarrollo de una ficha de trabajo y si esta era individual o por parejas, teniendo en cuenta la precisión en el tiempo para cada actividad y despejando constantemente dudas.

La configuración que predominaba en el salón era por filas uniformes y conservando el puesto asignado por la docente, quien tenía en cuenta niños con dificultades visuales o de convivencia, cuidándose de mantener alejados unos de otros dentro del aula a estudiantes que generarán conflictos. El discurso utilizado era de orden instructivo, denotaba manejo de grupo bajo la perspectiva de la docente investigadora.

La participación en clase era orientada por la docente, aclarando constantemente las reglas de clase en donde era enfática en pedir que levantaran la mano para opinar, respetar la palabra de su par y opinar de acuerdo con el tema de clase. La docente

llamaba a sus estudiantes por el nombre o apellido, animaba constantemente a los estudiantes a realizar las actividades propuestas, felicitando a sus estudiantes cuando acertaban o superaban alguna dificultad, y cuando no lo hacían los invitaba a revisar nuevamente, o les orientaba para que encontrarán el camino a la respuesta.

Para la docente investigadora estas rutinas al iniciar y durante la clase eran necesarias para el éxito del aprendizaje, ya que cada estudiante tenía el mismo derecho de escuchar y participar para lograr los objetivos de esta, el orden y el respeto eran fundamentales para lograr canales de comunicación asertivos que le permitieran observar las necesidades y aciertos de los educandos. Estas constantes interacciones dentro de un espacio regido por normas beneficiaban a todos los actores. “El aula es un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí.” (Rizo, 2005)

En el cierre de la clase la docente aclaraba pendientes de la actividad, si esta se debía desarrollar la siguiente clase o en casa, y si era necesario traer elementos para la próxima.

Acciones de evaluación al inicio de la investigación.

Desde el colegio siendo estudiante consideraba que la evaluación era enfrentarse a una hoja con una o muchas preguntas que determinaría si aprendió o no algo. Al iniciar la práctica, la docente organizaba las acciones de evaluación en dos actividades: una evaluación escrita que podía copiar en el tablero o llevar impresa, y la actividad de cierre que se trataba de preparar el English Day en donde cada estudiante cumplía con un rol dependiendo del ambiente que se creara para él: un cine, un supermercado, un karaoke etc. Esta actividad del English Day fue algo que modeló de los colegios privados donde trabajó, a estas actividades se les daba gran relevancia puesto que era el espacio para demostrar que los estudiantes se podían desenvolver en una situación real que requiriera la comunicación en la segunda lengua, estas dos actividades de evaluación eran aisladas, cortando un tema del otro sin seguir una línea de conexión para ser aprovechada. Para la docente la evaluación era el resultado de las interacciones con este instrumento a través de profesores, compañeros y colegas; entonces era un híbrido entre

lo teórico y lo práctico que no respondía a un objetivo de enseñanza, pero que sí tenía la intención de enseñar.

El acercamiento al trabajo de un compañero más experimentado, los consejos, las reuniones de personal, las indicaciones o ausencia de las mismas, la normativa que rige en el lugar laboral, incluso el discurso gremial circulante, van transmitiendo una particular cultura acerca del trabajo docente que configura las prácticas. (Sanjurjo, 2002, p. 41)

Para esta época aún la docente no había hecho una reflexión de la evaluación. Su concepto era polisémico: confirmar el aprendizaje de memoria de vocabulario, una canción, un guion, contestar correctamente una prueba de falso y verdadero o de respuestas múltiples, tal vez una pregunta abierta. Estas formas de evaluar eran heredadas de la escuela como estudiante, de forma sumativa, es decir a través, de una nota cuantitativa, que al transmutarse a la enseñanza observó funcionaba de una forma similar, aunque su escala variara; de esta manera se adhería al sistema de evaluación del colegio, donde se daba un valor numérico de 1.0 a 5.0.

El sistema de evaluación del Colegio Compartir Recuerdo referido en este documento como contexto uno donde la docente inició la recolección de información de sus prácticas de enseñanza estaba dividido por desempeños de la siguiente manera: de 1.0 a 2.9 desempeño bajo, de 3.0 a 3.9 desempeño básico, de 4.0 a 4.5 desempeño alto y de 4.6 a 5.0 desempeño superior, clasificando a los estudiantes en estos desempeños según el resultado obtenido de las planillas en Excel que arrojaban el valor numérico, atendiendo a porcentajes de orden procedimental con un valor del 30% que incluía tareas y trabajos en clase, de orden cognitivo con un valor también del 30% que incluía evaluaciones orales, escritas y exposiciones, la heteroevaluación con un 10%, la autoevaluación con un 10% y la evaluación final con un 20%.

Para la heteroevaluación la docente realizaba un conversatorio donde exponía diferentes ítems respecto al desarrollo de las clases, comportamiento, participación,

cumplimiento de tareas y trabajos; posteriormente asignaba un valor numérico a los estudiantes teniendo en cuentas las diferentes opiniones que de allí surgieran. Para la autoevaluación escribía en el tablero algunos de los aspectos anteriormente nombrados, pero esta vez les daba unos minutos en silencio para que cada uno reflexionara respecto a estos ítems y se pusiera una nota de acuerdo con esta reflexión. Era una evaluación en donde participaban todos los estudiantes, pero le faltaba rigor a través de un instrumento que orientara a los estudiantes entre el valor de la nota y su desempeño según los aspectos tenidos en cuenta por la docente. La evaluación final era una prueba de respuestas múltiples con única respuesta que recogía todos los temas vistos durante el período.

De los resultados de esta valoración cuantitativa es importante resaltar que el colegio presentaba un corte académico a mitad del período a los padres de familia esta consistía en resaltar los estudiantes cuyo valor cuantitativo era menor a 3.0 cada docente debía citar al padre de familia y expresar las circunstancias que llevaron al estudiante a estar por debajo del promedio, entregando un plan de mejoramiento que debía ser presentado y evaluado en la fecha que de forma autónoma decidiera el docente.

encia, tecnología y educación física: herramientas transformadoras para la vida.

| ESTUDIANTES | | Planillas Digitales de notas | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------|--------------------------------------|----|----|----|-----|-----------------------|-----|--------|-----|----------|-----|------------------|-----|------------|-----|------|
| NOMBRE1 | NOMBRE2 | Procedimental: Tareas, trabajos, etc | | | | 30% | Cognitivo: Evaluación | 30% | hetero | 10% | auto-coe | 10% | evaluación final | 20% | Definitiva | | |
| MARIA | XIMENA | 42 | 48 | 50 | 10 | 10 | 10 | 20 | 5.0 | 6,0 | 30 | 3,0 | 30 | 3,0 | 10 | 2,0 | 23,6 |
| ALAN | DAVID | 50 | 30 | 50 | 50 | 50 | 14 | 10 | 4.5 | 3,0 | 45 | 4,5 | 40 | 4,0 | 30 | 6,0 | 31,3 |
| BRAYAN | LUIS | 50 | 42 | 50 | 48 | 50 | 14 | 30 | 4.5 | 9,0 | 40 | 4,0 | 49 | 4,9 | 40 | 8,0 | 40,3 |
| KEVIN | GIOVANNY | 46 | 45 | 50 | 46 | 50 | 14 | 25 | 5.0 | 7,5 | 48 | 4,8 | 40 | 4,0 | 30 | 6,0 | 36,5 |
| JOAN | SEBASTIAN | 10 | 10 | 45 | 26 | 50 | 8 | 10 | 50 | 9,0 | 35 | 3,5 | 35 | 3,5 | 40 | 8,0 | 32,5 |
| DANIEL | FELIPE | 50 | 45 | 10 | 40 | 50 | 12 | 15 | 35 | 7,5 | 40 | 4,0 | 40 | 4,0 | 17 | 3,4 | 30,6 |
| JHOJIBETH | | 50 | 45 | 50 | 48 | 50 | 15 | 35 | 30 | 9,8 | 45 | 4,5 | 45 | 4,5 | 32 | 6,4 | 39,7 |
| JUAN | MANUEL | 48 | 50 | 20 | 10 | 50 | 11 | 15 | 4.0 | 4,5 | 38 | 3,8 | 30 | 3,0 | 37 | 7,4 | 29,4 |
| LEYDI | | 48 | 50 | 50 | 50 | 50 | 15 | 10 | 5.0 | 3,0 | 48 | 4,8 | 46 | 4,6 | 20 | 4,0 | 31,3 |

1.Ev. Escrita ↑ 2. Ev. English Day ↑ 3. Ev. Final.

Figura 13. Planillas de evaluación Colegio Compartir Recuerdo (2018)

Al hacer un análisis de la evaluación, la docente comenzó a revisar la diferencia entre los resultados; por una parte, la evaluación escrita no tenía resultados favorables para los estudiantes y eso era algo que la decepcionaba porque utilizaba ejercicios

similares desarrollados en clase para corroborar el aprendizaje la mayoría de estudiantes no aprobaba este examen en su momento lo veía como una nota más, pero al reflexionar sobre los mismos, algo no estaba haciendo del todo bien, ella también estaba reprobando y era necesario revisar los factores que incidían en los resultados considerados para la institución como bajos.

No obstante, la nota del English Day era positiva para la mayoría de los estudiantes, con lo que se puede evidenciar que la aceptación de la evaluación de forma práctica incidía positivamente en resultados cuantitativos satisfactorios.

En esta figura se pueden observar una serie de fotos donde los estudiantes participaron en diferentes escenarios: un cine, un karaoke y una sala de juegos, cada uno de ellos se debía comunicar con frases para pedir las palomitas de maíz, saludar, cantar una canción en inglés etc. Estas frases fueron ensayadas con la docente en clase al igual que las canciones; sin embargo, en la dinámica de la actividad muchos niños olvidaban las frases aprendidas de memoria, pero la docente insistía en que debían comunicarse en inglés por lo que los estudiantes terminaban inventando palabras todo era válido y divertido. El resultado de aprendizaje en los estudiantes fue positivo, muchos dieron sentido a palabras o frases para comunicarse. Como se mencionó anteriormente fue posible para la docente realizar conexiones entre las diferentes experiencias realizadas en el aula, gracias al estudio de maestría que en ese momento adelantaba.



Figura 14. English Day Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2018)

Por último, los resultados de la evaluación final que comprendía múltiples respuestas eran variables, pues no podía comprender cómo un estudiante que reprobó la evaluación abierta y no entregaba las actividades de clase, podía pasar la evaluación final. Para ese momento la maestra consideraba que la evaluación ocurría al final de un proceso el cual corroboraba si el alumno sabía o no algo que se le enseñó.

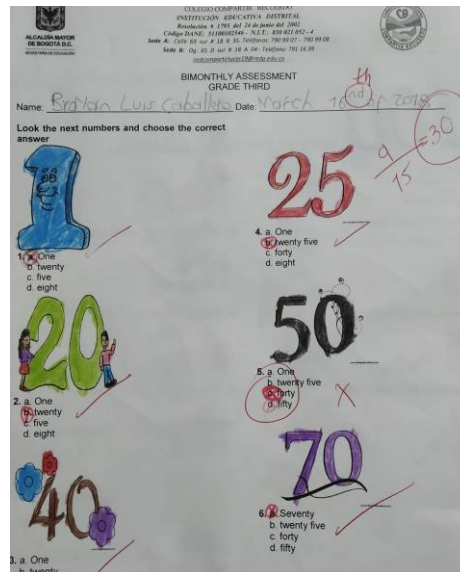


Figura 15. Fragmento de la evaluación. Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2018)

Estos conceptos estaban próximos a cambiar porque algo estaba ocurriendo en la mente de la docente estaba reflexionando a través de las clases de maestría, en ese momento todo estaba un poco confuso ya que estaba pasando de creer que su práctica era muy buena a realizar análisis de las acciones constitutivas de la práctica, este fue el inicio de la transformación. En su larga experiencia y siendo parte de un sistema que ha cambiado muy poco desde que era estudiante, constituía un gran avance el análisis de su quehacer docente como profesional sentía que debía buscar la estrategia que clarificará su camino en la pedagogía para ser una mejor maestra y esta decisión sería una victoria para ella y sus estudiantes.

Está siendo largo el camino y muy lento el avance del profesorado en su práctica docente y evaluadora, para pasar de una evaluación centrada casi exclusivamente en un control del aprendizaje, a una evaluación cuyo potencial didáctico está en su

capacidad de dinamizar y de regular la actividad educativa que conjuntamente ejecutan y construyen el profesor y el alumno para desarrollar el conocimiento (Catillo y Cabrerizo, 2010, p. 418)

Capítulo IV: Ciclos de reflexión

Se hace necesario presentar el planteamiento del problema previo a los ciclos de reflexión, ya que estos ubican el propósito de la investigación dando cuenta de los objetivos y el enfoque investigativo. Según (Elliot 1986 citado por Fuente y Gómez 1991) es necesario ampliar la comprensión del investigador sobre el problema que vive en el aula poniéndose en una actitud exploratoria frente a cualquier situación, desarrollando un proceso de auto reflexión como miembro activo de la investigación.

Focalizar un problema de investigación, no fue fácil, debido al cambio de contexto y asignación académica; sin embargo, en la observación empírica de las acciones constitutivas de la práctica hay elementos en común que convergen a lo largo del documento: El no reconocimiento de comprensión en los estudiantes debido a las prácticas iniciales y las dificultades para expresar el pensamiento oculto en los desempeños de comprensión propuestos durante la transición de la transformación de la práctica. Teniendo en cuenta que en grado segundo de primaria no hay pruebas nacionales que evidencien una dificultad en alguna disciplina en particular, la docente investigadora se basó en sus propias observaciones y cambios sistemáticos en la planeación en el marco de la EpC. Debido a estos dos elementos realizó ejercicios de pensamiento preliminares a las rutinas de pensamiento y diseñó un tópico generativo para trabajar desde todas las áreas promoviendo la oralidad como primera fuente de información para ver el avance en las prácticas de pensamiento mediadas por la cultura de pensamiento.

La investigación que abarca este documento es de tipo cualitativo, enmarcada en la investigación acción donde se observa sistemáticamente las acciones constitutivas de la práctica de la docente investigadora, encontrando en cada ciclo una oportunidad de mejora.

La metodología para desplazar el pensamiento de la docente parte de la experiencia personal a través del análisis e interpretación de las narraciones y las preguntas que emergían de estas, consolidando su propia estrategia denominada Strategy Box. La metodología utilizada en el trabajo colaborativo con sus pares de investigación se desarrolló mediante una adaptación de la Lesson Study (LS). El alcance de la investigación es de orden descriptivo asociado a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y sus transformaciones mediante las estrategias mencionadas.

El objeto de estudio hace referencia a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación que la docente investigadora narra, analiza y transforma constantemente su práctica.

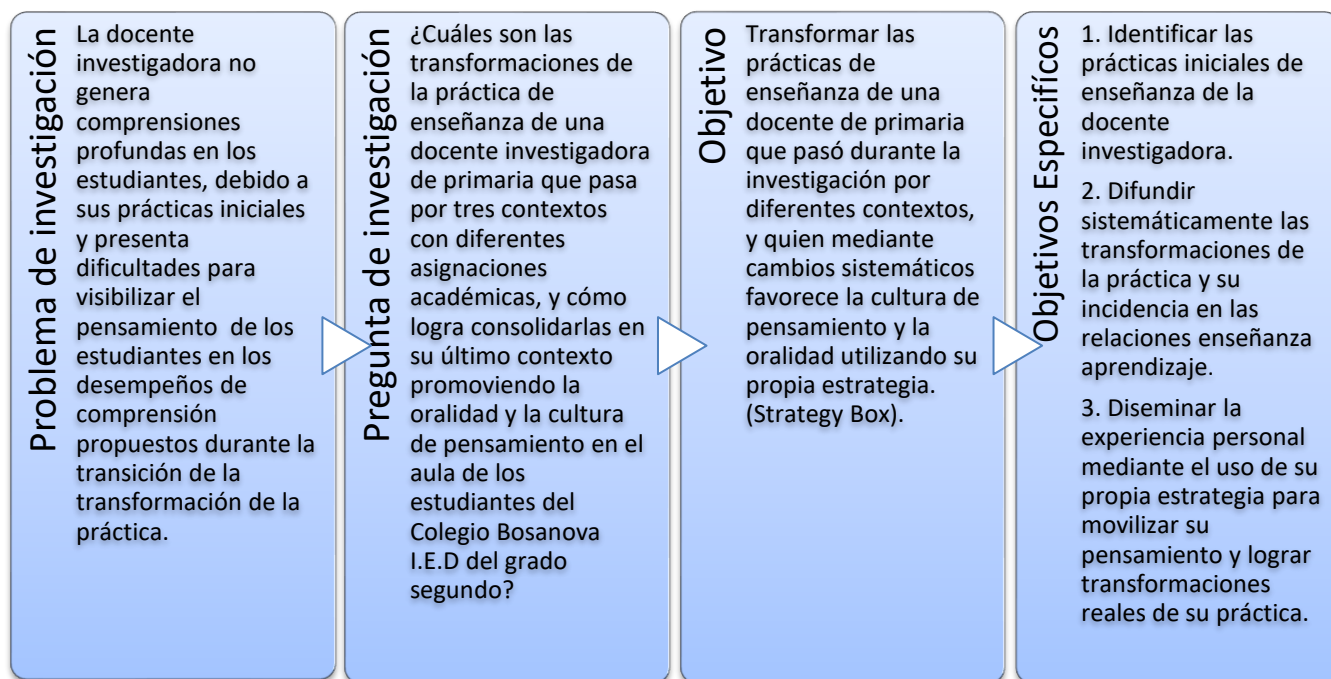


Figura 16. Proceso de la Investigación Acción. Elaboración Propia (2020)

Primer Ciclo de Reflexión: Strategy box

Desde el punto de vista de la investigadora, para llevar a cabo cada una de las reflexiones de su práctica y generar un cambio en las acciones constitutivas de la misma, creó un sistema dinámico que le permitiera movilizar su pensamiento. Esta idea comenzó

a desarrollarse luego de terminar la primera reunión con la docente asesora de investigación abordó la pregunta ¿Qué es el pensamiento? Estableció una serie de conexiones que a la vista de la investigadora siempre fueron sencilla sin embargo, poseían bastantes grados de complejidad. A partir de este cuestionamiento se generó una revolución en sus reflexiones donde primaba la idea sobre la importancia de la planeación, la implementación y los avances de los estudiantes ya fueran estos positivos o negativos. Empezó por investigar un poco sobre el pensamiento sus primeras ideas respecto a ello salían de su percepción: el pensamiento es invisible, surge del conocimiento del entorno y la información previa que se tiene sobre él, depende del contexto en el que se encuentre un individuo, te acompaña todo el tiempo, además es una voz que se conecta constantemente con tus deseos, responsabilidades y emociones. “Todo pensamiento tiene una finalidad: el paso a la acción o la resolución de un conflicto/problema de quien está ejerciendo el acto de pensar, la creación de salidas o respuestas alternativas a una hipótesis, etc.” (Uriarte, 2020)

Este pensamiento tiene una voz interna, una voz sin sonido, que pasa a ser representada a través del lenguaje estas conexiones internas se producen para resolver un conflicto, aprender, analizar, comparar, etc. son formas de clasificar lo que es importante o no para cada sujeto en la acción de pensar y sacar sus ideas, argumentos u opiniones, todas ellas alimentadas por la experiencia y la cultura en la que vive.

“Las distintas formas de actividad implicadas en el proceso de la comprensión ganan en calidad e intensidad cuando se incorpora a ellas el lenguaje interno, que ayuda a reconocer, a retener y a distinguir lo importante de lo irrelevante en el movimiento del pensamiento. Además, el lenguaje interior desempeña el papel de factor coadyuvante en la transición del pensamiento al lenguaje en voz alta.” (Vygotsky, Kozulin y Abadía, 1995, p. 4)

Entonces la docente investigadora al replantearse las acciones constitutivas de la práctica fue encontrando en sus pensamientos las posibles dificultades en estas; por tanto, planteó una estrategia que le permitiría distinguir lo relevante entre esta mezcla de pensamientos para generar cambios consideró que esa serie de estrategias vienen de su

cerebro, específicamente del lóbulo frontal que es el encargado de resolver problemas, de planear y de la personalidad del individuo por ello lo consideró una caja. La estrategia era facilitar y organizar todas esas ideas dándole un propósito, en este caso transformar las prácticas de enseñanza en sus acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación.

El auto estudio Marcelo y Vaillant (2018) es la base fundamental de esta estrategia que se generó gracias al paso por los diferentes seminarios de su maestría como un elemento fundamental en su formación docente y la experiencia de los tres contextos que abarca esta investigación. Todo ello en el marco de un andamiaje mediante un diagnóstico de la práctica, uso de diarios de campo, rúbricas de evaluación y la lesson study como estrategia del trabajo colaborativo con sus colegas.

Strategy box es un recurso pedagógico de reflexión constante de la enseñanza y el aprendizaje como estudiante y maestra, generando constantes ideas para estudiar, reorientar o afirmar sus creencias, también promueve un rol de auto mejoramiento constante siendo su propio objeto de estudio en cuyo caso su propósito es generar conocimiento.

“El auto estudio constituye una metodología en la que los formadores emplean cualquier método que les provea evidencia y el contexto requerido para comprender su práctica. Para entender todos los aspectos de su desempeño como formador en los distintos y complejos contextos educacionales, se deben emplear múltiples medios para definir, descubrir, desarrollar y articular el conocimiento docente.” (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 73)

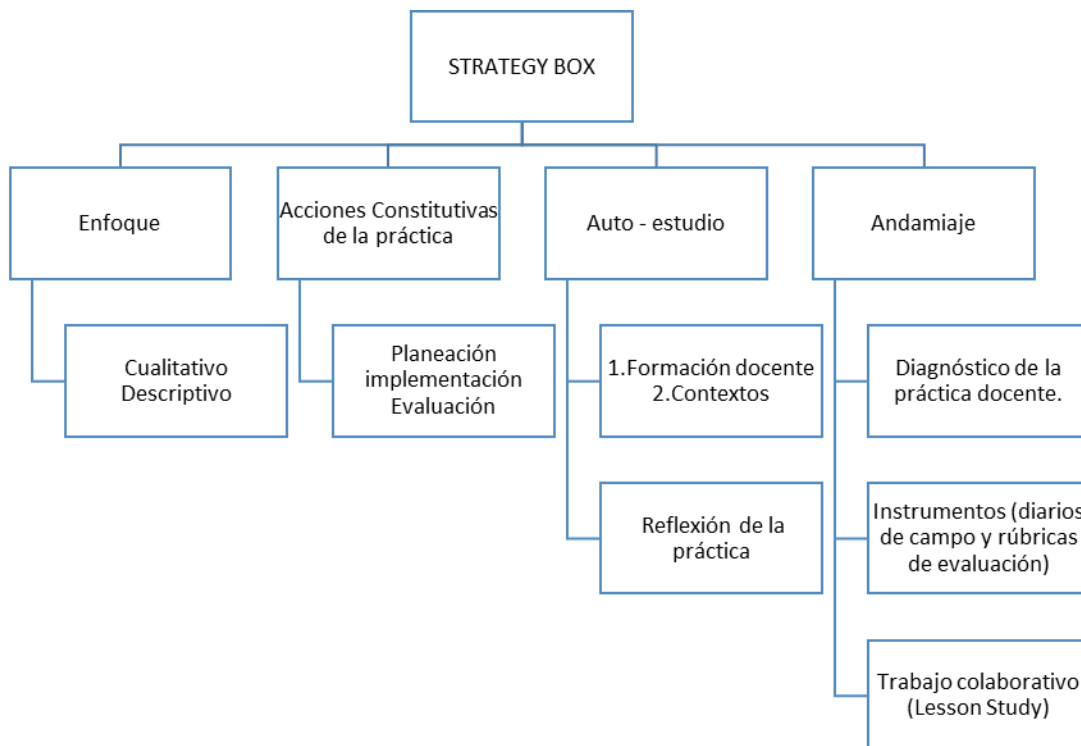


Figura 17. Organigrama de Strategy box, elaboración propia (2020)

En el marco de esta estrategia, los aprendizajes en los diferentes seminarios y la asignación de asesora de investigación, la docente comenzó por realizar el diagnóstico inicial de las acciones constitutivas de su práctica, generando preguntas como: ¿Para qué se planea? ¿En qué momentos de la clase se usa esa planeación? ¿Qué se evalúa?

El siguiente diagnóstico se realizó en el segundo contexto por el que pasó la docente durante la investigación aunque aún era el mismo colegio de su proceso inicial, cambió de jornada de la tarde a la mañana, sus estudiantes eran alumnos de grado primero y orientaba todas las asignaturas excepto educación física, tampoco había estudiantes Wounaan, ya que estos educandos solo se matriculaban en la jornada de la tarde por organización administrativa del colegio.

Acciones de planeación

La docente investigadora asumió el cambio de contexto como un reto, nunca había orientado todas las asignaturas de un grado, en este caso grado primero. Tenía muchas expectativas y comenzó por aplicar sus aprendizajes de la maestría con este nuevo grupo de estudiantes.

El reconocimiento del contexto empezó por el espacio físico aunque era el mismo colegio, el salón asignado tenía otro mobiliario y también un televisor, ya no rotaría entre salones. Este lugar se convirtió en un espacio íntimo donde se reunían día tras día con sus estudiantes, allí ocurrían las acciones de enseñanza aprendizaje. La docente investigadora concebía el aula como un espacio inmodificable, puesto que la distribución del mobiliario se mantenía siempre igual, filas uniformes para estar frente al tablero, escritorio del docente ubicado delante de sus estudiantes y aula compartida con la jornada contraria.

Ya teniendo conciencia del cambio, inició por conocer a sus estudiantes, había pasado por el Seminario de Contextos en la Universidad dándole un mayor valor al estudio de su microsistema, para ello se basó en el modelo ecológico de desarrollo de Bronfenbrenner (1979), abordando uno de ellos: microsistema (ambientes cercanos al estudiante, familia, colegio) esto le permitió reconocer como primera medida quiénes eran los estudiantes y con qué sistema de apoyo contaban, quienes venían con compromisos académicos o de convivencia, quienes eran nuevos, y quienes eran antiguos o si había algún estudiante en condición de discapacidad o con alguna dificultad.

Estas acciones nunca habían sido contempladas por la docente en el pasado ahora con la reflexión constante de sus prácticas comenzaba por comprender que planeaba con un soporte en el plan de estudios, pero ya no para los contenidos, estaba realizando acciones para planear pensando en los estudiantes. Este ejercicio comenzó por describir lo que se proponía realizar en clase, también haciendo un reconocimiento a la cantidad de niñas y niños en el aula y si había repitencia; ajustó su planeación a un

itinerario de aprendizaje más completo donde pretendía cumplir con los tiempos proyectados para cada actividad; la nueva planeación se ajustaba a las reflexiones realizadas.

| PLANEACIÓN DE CLASES 2019 | | | | | | |
|---------------------------|--|--------------------|-----------------|----------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Área: Humanidades | | Asignatura: inglés | | Periodo Académico: I | | |
| Yurani Camacho Benitez | | Sede: A | Jornada: Mañana | Curso: 102 | Cantidad: 28 Niños:17 Niñas:11 | Cantidad de repitentes: 0 |

| Fecha/Semana | Temas | Actividades | Recursos pedagógicos/medios |
|---------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Semana 2 Enero febrero | Greetings Actividad de entrada | 1. Song Inicia la clase con la práctica de la canción GOOD MORNING 2. Speaking Repaso general de las preguntas What's your name? What's her/his name? 3. Lectura del itinerario de aprendizaje, explicación por parte del docente de las cosas que van a aprender durante el periodo y forma de valorar. 4. Actividad de entrada Los niños recibirán una guía para colorear e identificar los saludos formales e informales en inglés (Hi, hello, Good morning, Good afternoon, Good evening and Good night) Nota valorativa por trabajo en clase | Recursos pedagógicos: Explicación por parte del docente Ejemplos Canción Medios: Itinerario de aprendizaje Tablero Cuadernos |

Figura 18. Fragmento de la planeación Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2019)

COMPARTIR RECUERDO SCHOOL
ENGLISH CLASS
First Term – First Grade
2019

| INDICATORS | TOPIC | DATE | NOTE | PARENTS SIGNATURE | TEACHER STAMP |
|--|-------------------------------------|---------------------------------|------|-------------------|---------------|
| 1. Emplea expresiones para saludar y presentarse en la lengua extranjera inglés. | Welcome to the school | Jan 21st to 25th | | | |
| | Greetings (Actividad de entrada) | Jan 28th to Feb 1 st | | | |
| | Greetings (Actividad de desarrollo) | Feb 4th to Feb 8 th | | | |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| | Greetings (Actividad de salida) | Feb 11th to Feb 15 th | | | |
|--|---------------------------------|----------------------------------|--|--|--|

Figura 19. Fragmento del itinerario de aprendizaje Colegio Compartir Recuerdo I.E.D (2019) Elaboración propia.

Siguiendo en el marco de Strategy box – auto conocimiento, la docente hace un análisis de su planeación mediante la matriz foda: fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas.

Tabla 3
Matriz Foda planeación Compartir Recuerdo I.E.D (2019)

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del contexto (microsistema) y espacio físico. 2. Descripción de las actividades proyectadas y recursos a utilizar. 3. Conexión entre la planeación y la herramienta utilizada por la docente (itinerario de aprendizaje) para lograr lo proyectado. Los estudiantes saben que van a aprender 4. La planeación pasó de ser un ejercicio de cumplimiento administrativo a un ejercicio consciente. | <ol style="list-style-type: none"> 1. No hay un propósito de clase. 2. Los estudiantes están en un proceso de lectura y escritura, por lo que el itinerario de aprendizaje es una herramienta de control en los tiempos de las actividades, pero los estudiantes usarían mucho tiempo diligenciándola, lo que genera una actividad extra en la docente al tener que realizar ella misma el registro. 3. No se evidencia apoyo en documentos como los estándares o (DBA). 4. No hay evidencia de la forma que la docente proyecta evaluar. |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar el contexto como eje fundamental para la planeación. 2. Reconocer la planeación como una acción de la práctica que le permite anticipar sus propósitos de enseñanza aprendizaje. 3. Iniciar un proceso de auto conocimiento fortalece su propia percepción sobre la planeación para transformarla. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio constante de contexto 2. Falta de interés institucional por concretar un modelo pedagógico. 3. No había trabajo colaborativo en las planeaciones. |

Esta transición por la experiencia, también se fusionaba con su formación docente, empezó a recibir un seminario llamado Enseñanza para la comprensión (EpC) para la docente investigadora esto era realmente nuevo, allí comenzó a escuchar por primera vez términos como: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continúa.

En esa nueva forma de ver la planeación, visualizó otro camino para planear y respondió una de las preguntas que salían de su caja de pensamientos ¿para qué se

planea? La docente consideraba que planeaba no solo para anticipar las acciones de enseñanza aprendizaje, planeaba para que sus estudiantes comprendieran, para que lograrán hacer conexiones con sus saberes previos y pudieran poner en práctica lo que han comprendido.

Acciones de implementación

Las acciones de implementación de la docente investigadora estaban muy ligadas a la estructura creada en su itinerario de aprendizaje denominadas: actividades de entrada, actividades de desarrollo y actividades de salida. Las actividades de entrada hacían referencia a ejercicios desarrollados por los estudiantes para identificar la temática a desarrollar en este espacio los alumnos hacían conexiones con sus saberes previos. Las actividades de desarrollo estaban enfocadas en que el estudiante aprendiera un concepto, una técnica, un conocimiento o una habilidad y las actividades de salida eran frecuentemente una evaluación escrita, acompañada de la prueba bimestral desarrollada con respuestas múltiples está era la manera en que la docente verificaba si el estudiante había aprendido.

En relación con esos tres momentos la docente tenía un discurso instruccional para ella era importante que los estudiantes comprendieran qué debían hacer en cada instrucción era habitual que sus alumnos fueran de edades mayores así que hizo grandes esfuerzos por buscar un vocabulario más acorde a los niños y mantener una comunicación más asertiva en el momento de las dudas. También comenzó a cambiar su espacio físico permitiendo que los niños se sentaran donde quisieran el resultado fue evidente ya que se comenzaron a sentar con el compañero que tenían el año pasado la docente quería un espacio de trabajo flexible en donde cada estudiante tuviera la autonomía de sentarse con quién quisiera sin afectar su rendimiento de clase, al darse cuenta que podían sentarse donde querían fueron haciendo cambios paulatinos esto genero mucha empatía entre los alumnos y también promovió lazos de amistad y compañerismo.

De esta manera la docente buscaba salir de una estructura llevada por años con la creencia de disciplina y respeto, comprendió la importancia de generar autonomía desde temprana edad produciendo un ambiente en donde no todo se podía controlar, permitiendo a los niños ser actores de su propio aprendizaje, llevando rutinas en donde sentían que podían tomar decisiones, aún con algo tan aparentemente básico como elegir donde sentarse. Estos nuevos cambios en la implementación de las clases permitían escuchar las propuestas de los estudiantes enriqueciendo la planeación existente y siendo flexibles a la hora de desarrollar las actividades, la docente cumplía el rol de enfocar a los estudiantes en el propósito de la actividad, pero ellos podían participar exponiendo sus ideas. “La intervención del adulto no ha de ser excesivamente directiva, a fin de que los alumnos vayan acostumbrándose a tomar sus propias decisiones y a controlar sus conductas” (Jiménez, 2003, p. 19)

Siguiendo en el marco de Strategy box – auto conocimiento. La docente hace un análisis de sus acciones de intervención mediante la matriz foda: fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas.

Tabla 4

Matriz Foda Acciones de Intervención Compartir Recuerdo I.E.D (2019)

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce el propósito de cada una de sus acciones de implementación 2. Identifica sus debilidades en el discurso instruccional y se acerca a sus estudiantes en un lenguaje acorde a su edad. 3. Rompe con el paradigma tradicional en la estructura de su espacio de clase. 4. Genera un ambiente flexible en donde cada actor del aula promueve su aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> 1. No hay evidencia que permita soportar que en cada uno de esos momentos de clase se genera aprendizaje. 2. No se explicita a qué se refiere con la flexibilización en el desarrollo de una actividad. 3. Aún no se maneja un discurso enfocado a la (EpC) |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una deconstrucción de la práctica que la acerque al discurso de la (EpC) 2. Continuar en la línea de hábitos de clase que generen la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> 1. El colegio no trabaja en el marco de la (EpC) 2. Los tiempos de trabajo en clase, son constantemente interrumpidos por agentes externos propios de las dinámicas institucionales, que cortan procesos o no permiten avanzar. |

En este sentido, la planeación es el mapa de la clase, no se puede llegar a comprensiones si previamente no se prevén los desempeños de comprensión que llevarán a la meta de comprensión la dinámica de la clase es la atmosfera creada por sus actores, esta debe permitir un ambiente dialógico que contribuya en alcanzar las metas de comprensión, además de ser flexible en el caso de acciones externas que irrumpen con estas dinámicas. “Enseñar es un acto dinámico de interpretación configurado por los requisitos y cualidades únicos de un área temática, el currículo diseñado, la cultura escolar y los alumnos concretos” (Stone, 1999, p. 170)

Acciones de Evaluación.

Las acciones de evaluación siempre han estado marcadas para la docente investigadora por una cultura de reconocimiento de esta al final del proceso, convirtiéndose en una de las acciones en donde se generan muchos interrogantes en la investigación, puesto que las dinámicas institucionales y en su quehacer pedagógico todo lo que enseñaba era evaluable, respondiendo a un valor numérico que inmediatamente clasifica los estudiantes en los diferentes desempeños propuestos por el sistema de evaluación de la institución.

Entonces la responsabilidad de dar cuenta del proceso de un estudiante y sus aprendizajes era a partir de este valor cuantitativo, esto no quiere decir que este mal diseñada sino que se deben ser reflexionada por el docente para encontrar una ruta en donde el estudiante sea valorado correctamente, teniendo en cuenta la población y el sistema de evaluación de la institución.

Buscar el equilibrio entre los nuevos aprendizajes en su formación docente y sus prácticas le fue complejo. Transformar el paradigma de la evaluación al final del proceso y buscar la manera de evaluar a los estudiantes de forma continúa teniendo en cuenta los tiempos de cada clase, los desempeños propuestos y las interrupciones propias de un colegio oficial era tarea difícil, por lo que estos cambios se fueron generando paulatinamente en la investigación.

Para desarrollar la evaluación continua era necesario fortalecer habilidades en la docente que le permitieran desplegar desempeños de evaluación acordes a las metas y desempeños planteados, esto quiere decir que no hay valoración continua si no hay una meta de comprensión clara que mediante los desempeños cada estudiante logre dominar, se hizo necesaria la revisión exhaustiva de la planeación en contraste con sus acciones de implementación como también un análisis de la construcción de las metas de comprensión “El aprendizaje avanza por medio de la valoración del desempeño actual con el anterior y con aquel al que se quiere llegar.” (Stone, 1999, p. 115)

Para realizar este análisis la docente investigadora realizó junto a su asesora de investigación una evaluación de desempeños por clase (anexo 1) allí podía ver claramente que acciones realizaba mediante los siguientes apartados:

Tabla 5.

Apartados de la Evaluación de desempeños por clase, construcción en asesoría de investigación. Universidad de la Sabana (2019)

| Acciones | Descriptor |
|--|---|
| Momento de la Actividad | Toda aquella acción que la docente realiza en clase. |
| Descripción de la Actividad | Detallar que se realiza en esa acción. |
| Propósito de la Actividad | ¿Para qué se realiza esa acción? |
| Característica de desempeño que se cumple y por qué | ¿La actividad responde al desempeño y por qué? |
| ¿Se cumple el propósito de la actividad? ¿Qué pasó? | Revisión del propósito de la actividad si esta se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente y por qué |
| Evidencias | Herramienta elegida por la docente para demostrar las acciones. |

En esta clase en particular se analizó que todas las acciones no son desempeños de comprensión, ya que hay actividades propias de cumplimiento institucional como: llamado a lista, entrega de refrigerios o divulgación de información de diferentes dinámicas a los estudiantes, también se pudo reconocer el propósito de las acciones de enseñanza, dando lugar a discriminar todas aquellas acciones que solo pueden estar

cumpliendo con otra finalidad que no tiene que ver con la meta y desempeños de comprensión.

Elegir cuidadosamente las acciones a realizar garantizaban el éxito del propósito de la clase, tener claro cuando se cumple o no con el propósito del desempeño producía en la maestra la toma de decisiones para auto evaluarse y mejorar sus habilidades en el diseño de las metas y desempeños de comprensión. De esta manera, encontró el camino para acercarse a una evaluación continua.

Los criterios de evaluación están directamente vinculados con las metas de comprensión. Se articulan inicialmente en el proceso de hacer borradores de los desempeños de comprensión, si bien pueden evolucionar a lo largo del desempeño, en especial si son familiares para el docente. (Stone,1999, p. 119)

Siguiendo en el marco de Strategy box – auto conocimiento la docente hace un análisis de sus acciones de evaluación mediante la matriz FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas.

Tabla 6.

Matriz Foda Acciones de evaluación Compartir Recuerdo I.E.D (2019)

| Fortalezas | Debilidades |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce sus debilidades en cuanto a sus acciones de evaluación. 2. Concluyó que el camino para la evaluación continua respondía al trabajo preliminar en el marco de la (EpC) 3. Creación de una herramienta que le permitiera evaluar los desempeños por clase, acercándola a las comprensiones sobre la evaluación continua. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca había trabajado en el marco de la (EpC) 2. No había valoración continua en sus acciones de evaluación y éstas respondían a la memorización y modelación de actividades. 3. La docente debía regirse al (SIE) de la institución que contemplaba la valoración sumativa, a través de una planilla de evaluación que le daba un alto porcentaje a la evaluación final. |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar el trabajo colaborativo con sus colegas de maestría. 2. Reconocer a través de este instrumento las dificultades y aciertos en la construcción de metas y desempeños de comprensión, con la ayuda de su asesora y sus compañeras. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder al SIE institucional. |

Reflexión de cierre del Primer Ciclo

En este primer ciclo la docente investigadora presentó strategy box la cual implementó para lograr movilizar su pensamiento a cambios reales en la transformación de su práctica que no solo respondiera a un ejercicio para cumplir con sus notas de maestría. Esta estrategia logró ahondar en sus propios pensamientos para romper con los paradigmas educativos que tenía interiorizados como resultado de sus creencias, experiencia y cultura del quehacer pedagógico. Romper estos paradigmas y narrar sus acciones constitutivas de la práctica, contribuyó en el desarrollo de un diagnóstico de estas a luz de la teoría en el marco de la Enseñanza para la Comprensión EpC.

A través de la matriz FODA vislumbró su situación inicial después de la asignación de la asesora de investigación, donde bajo la claridad de esta matriz reconoce sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que le dan el paso a otra mirada desde las perspectivas de sus compañeras de maestría para avanzar desde este diagnóstico inicial a la consolidación de las transformaciones de su práctica.

Segundo Ciclo de Reflexión: Lesson Study

Los ciclos de reflexión son continuos y se complementan entre sí, haciendo que cada uno de ellos sea importante para la investigación. La asignación de la asesora de investigación fue un punto clave para que la docente comenzara a replantear su práctica pedagógica. Así mismo y apoyada en sus compañeras de asesoría de investigación comienza a utilizar la LS basándose en el trabajo colaborativo

La Lesson Study es el estudio de una lección es decir que debe ser desarrollado por un profesional docente y encausado a la investigación colaborativa con sus pares, para observar críticamente sus prácticas de enseñanza y de esta manera encontrar oportunidades de mejora para que sus estudiantes lleguen a las comprensiones esperadas. “En síntesis la Lesson Study es el trabajo de investigación que desarrollan un grupo de docentes que se encuentran regularmente durante un período de tiempo largo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección”. (Stiegler, Hiebert, 1999 citado en Soto y Pérez , 2013, p. 1)

Para desarrollar esta metodología de investigación el ideal es que se dé bajo las condiciones anteriormente descritas; sin embargo la docente investigadora y su grupo de investigación no pertenecían al mismo colegio, pero sí al mismo grupo de maestría y por tanto desarrollaron una adaptación de la LS teniendo en cuenta factores como el desarrollo de las mismas lecciones en una población con características similares y que responden a una institucionalidad igual como lo es la del Ministerio de Educación Nacional.

El grupo de trabajo fue unificado por la universidad de acuerdo con las características en común para que así lograrán llegar a este trabajo colaborativo. En un comienzo la docente presentó datos respecto a su carga académica tal cual se había mantenido en los últimos años, esta correspondía a la asignatura de inglés; sin embargo esta carga se fue transformando gracias a agentes externos que no respondían a las pretensiones de la maestra se realizó un cambio abrupto en la población y las áreas de enseñanza de la docente por situaciones de conflictos dentro de la institución, ajenas a la circunstancias que la investigadora podía controlar, por lo tanto se realizó un cambio de población inicialmente dentro del mismo colegio y posteriormente el cambio de institución.

Dicho esto es pertinente aclarar que en la conformación inicial del grupo de trabajo se tenía en común la orientación de la clase de inglés en primaria cambiando al segundo contexto la docente pasó de orientar inglés a orientar todas las asignaturas de grado primero, y en el tercer contexto a orientar en general todas las asignaturas excepto inglés, ya que el Colegio Bosanova I.E.D era un colegio bilingüe que exigía nivel B2 en sus docentes, pero que tenía su propio programa y asignación de docentes para la clase de inglés. Estos cambios y en la manera que se dieron provocaron nuevos retos que fueron rápidamente atendidos por la docente llevando consigo los elementos necesarios en su Strategy box que le permitieron organizar el trabajo con sus nuevos estudiantes y analizar los procesos de enseñanza aprendizaje a abordar.

Para este primer análisis en el marco de la L.S se ejemplificarán sus fases y el ejercicio desarrollado por la docente y sus compañeras en el acercamiento a sus conceptos para ese momento orientaba todas las asignaturas en grado primero, se enfocó en la que tenía en común con sus pares, en ese caso la asignatura de inglés como segunda lengua.

Tabla 6.

Fases de la (L.S) acercamiento a los conceptos (2019)

| | |
|---|--|
| 1. Definir el problema | Los estudiantes no utilizan la segunda lengua inglés en situaciones reales de comunicación; es decir aprendían de memoria para el momento, pero no tenían la capacidad de usar las habilidades comunicativas en inglés para comprender cuando hablaban en este idioma. |
| 2. Diseñar cooperativamente una lección experimental | En este caso cada una realizó su propia lección en el marco de la (EpC) y el trabajo colaborativo fue la revisión y aporte a la misma mediante una rubrica de revisión de la planeación. |
| 3. Enseñar y observar la lección | Grabación de la clase después de recibir la retroalimentación de la planeación y realizar ajustes si se consideraba necesario. |
| 4. Discutir y recoger las evidencias. | Observar el desarrollo de la lección, y analizar si mediante los desempeños logro llegar a la meta de comprensión. |
| 5. Revisión de la lección. | Cambios que se consideran pertinentes, para mejorar la lección de acuerdo con las evidencias o al contexto. |
| 6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y observarla de nuevo. | Es una fase a largo plazo, que pretende analizar los aprendizajes de los estudiantes mediante los métodos utilizados en la lección, para generar un objeto de estudio. |
| 7. Discutir evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar las experiencias. | Compartir la experiencia para mostrar los cambios de un estudio juicioso que pretende modificar una cultura de enseñanza. |

El acercamiento a los conceptos de la LS le permitió a la docente investigadora avanzar en la transformación de las acciones constitutivas de la práctica, ya que el trabajo colaborativo brindaba otra perspectiva y aportaba desde la mirada de un par aquello que no había observado o había pasado por alto, fortaleciendo la investigación docente.

Acciones de Planeación

Las acciones de planeación en este ciclo surgieron en gran parte del diagnóstico inicial, a partir de ello se generaron cambios que lograron consolidar una nueva forma de planear contemplando la EpC como modelo que responde a los propósitos de enseñanza enmarcados en la comprensión.

En este sentido fue apropiando conceptos de la EpC. Amparada en su Strategy box indagó sobre la comprensión ya en este documento se había hablado sobre la comprensión, sin embargo; al diseñar una planeación en el marco de la EpC empezó a reflexionar sobre este concepto. ¿Para qué quería que los estudiantes comprendieran?, ¿Qué necesitaba para transformar actividades en desempeños de comprensión? y ¿Cómo lo lograría? Activando este tipo de preguntas la docente entrenaba su cerebro para recibir y apropiarse toda esta nueva información que no habría llegado a ella sin los seminarios en su formación docente y el trabajo colaborativo entre pares de la investigación.

Comprensión: El concepto fue complicado de asimilar y explicar, podía basarse en lo que no significaba. No era memorizar, tampoco era repetir una fórmula o una estructura lingüística. Comprender para la docente investigadora era demostrar habilidad para resolver un problema teniendo en cuenta sus conocimientos previos y haciendo conexiones nuevas. “La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión.” (Stone, 1999, p. 72)

La planeación en el marco de la EpC surgió en primera instancia para el grupo de investigadoras en respuesta al seminario de enseñabilidad, consultaron sobre las formas

en que otros docentes planeaban y construyeron su propio formato de planeación basado en la propuesta de Castaño (2014). Este formato se realizó con el objeto de condensar toda la información que fuera necesaria a tener en cuenta para planear en el marco de la comprensión (anexo 2).

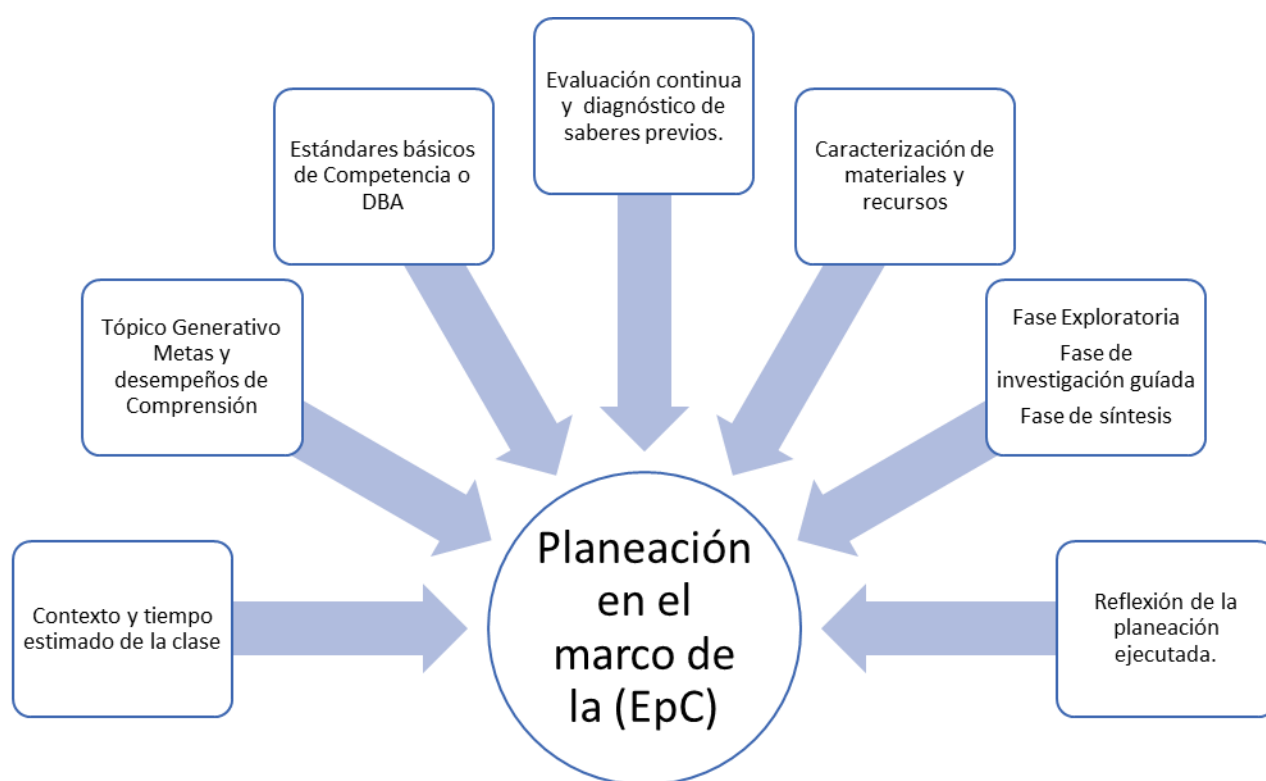


Figura 20. Acercamiento a la planeación en el marco de la (EpC) Elaboración propia (2019)

En relación con este acercamiento a los elementos de la EpC sumado a elementos como el contexto, tiempo de clase y reflexión de la planeación ejecutada, la docente comenzó a apropiarse de estos elementos, dejando de lado el itinerario de aprendizaje ya que en el diagnóstico se evidenció que no era una herramienta que pudiera reemplazar la planeación, sino que era un instrumento de control basado en sus antiguas creencias.

En este ciclo la docente era capaz de analizar los instrumentos que utilizó por mucho tiempo y emprender acciones para desistir, reorientar y transformar su planeación a través de la reflexión. “Es posible modificar y enriquecer nuestras acciones, a partir de la reflexión posterior sobre ellas y sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura.” (Sanjurjo,2002, p. 27)

Otro de los factores a tener en cuenta en esta reorientación de la planeación son los documentos de apoyo: Estándares básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (anexo2) en el diagnóstico de la planeación no se evidenciaba soporte en documentos, esto le permitió ampliar la visión y no solo restringirse al plan de estudios, encontrando un apoyo fundamental en los estándares y DBA para determinar los saberes básicos que debía comprender un estudiante en cada grado.

En cuanto a la evaluación otro de los elementos que no aparecía claramente en la anterior planeación, comenzó por acercarse a la valoración continua en tres momentos de la clase (anexo 2) al iniciar la clase mediante ejercicios de modelación y rutinas de pensamiento que serán ampliadas más adelante en el documento, durante la clase focalizando la atención en los estudiantes y sus formas de llegar a la comprensión y al finalizar la clase con preguntas a los estudiantes sobre el desempeño en general de toda la lección. De esta manera la docente investigadora comenzó a comprender a qué hacía referencia la evaluación continua, ya que se proyectaba durante cada momento de la clase. Siguiendo en el marco de Strategy box – auto conocimiento la docente hace un contraste de sus acciones de planeación entre el primer y segundo ciclo.

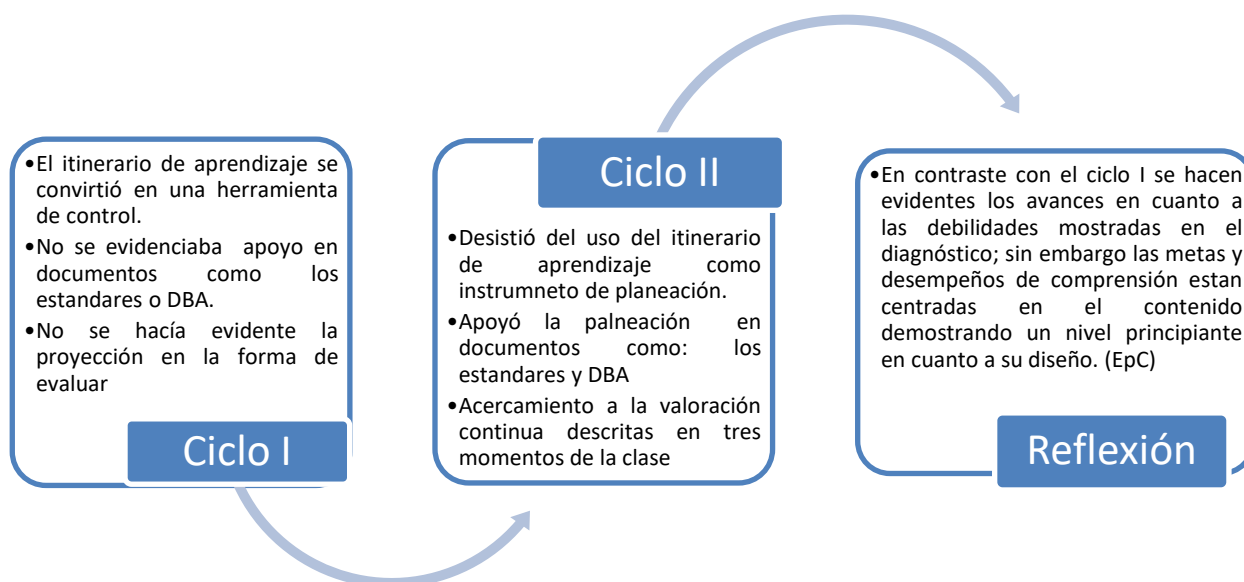


Figura 21. Contraste de la planeación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019)

Acciones de implementación

En las acciones de implementación la docente pasó de tres momentos de la clase descritos en el ciclo anterior que denominaba: acciones de entrada, desarrollo y salida a fases en el marco de la (EpC). Conociendo sus nombres en un seminario de su maestría los consideraba muy parecidos a los que venía trabajando para despejar sus dudas indago sobre estas tres fases y concluyó:

1. Fase de exploración: Esta fase como su nombre lo indica permite a los alumnos explorar elementos que están conectados con el tópico generativo, pero no con el rigor de la estructura de la disciplina, reconociendo los saberes previos de los estudiantes. “Explorar los elementos también puede ofrecer, tanto al docente como a los alumnos, información acerca de lo que ya saben y aquello que están interesados en aprender” (Stone, 1999, p. 112)
2. Fase de investigación guiada: Esta fase corresponde a cada uno de los pasos que el docente desarrolla en los desempeños de comprensión para llegar a la meta de comprensión, iniciando desde lo más simple a lo complejo para que el estudiante

- pueda poner en práctica su comprensión. “A medida que los alumnos desarrollan la comprensión de metas preliminares por medio de realizaciones iniciales, pueden comprometerse en formas más complejas de investigación” (Stone,1999, p. 113)
3. Fase proyecto final de síntesis: En esta fase los alumnos ponen en práctica lo que han aprendido, demostrando llegar a la meta de comprensión mediante desempeños de comprensión que los desafíe a pensar poniendo en práctica lo aprendido. “Su rasgo distintivo en el marco conceptual de la (EpC) es que demuestre con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas” (Stone,1999, p. 113)
 4. Evaluación diagnóstica continua: Para la docente investigadora esta valoración fue compleja de comprender, ya que es necesario desarrollar desempeños de comprensión para que los estudiantes evalúen sus propios avances en estos desempeños también a través de sus pares y la retroalimentación docente, exigiendo que los maestros no sean los únicos evaluadores estableciendo relaciones con los alumnos que les permitan ser responsables por su propio aprendizaje y el de sus compañeros. “Este cambio va en contra de las normas imperantes en muchas aulas y puede exigir que tanto los alumnos como los docentes asuman nuevos roles y relaciones.” (Stone,1999, p. 120)

En este punto la docente entendía que estas fases no tenían nada que ver con los momentos que ella venía trabajando, ya que las fases de la EpC están totalmente conectadas con las metas y desempeños de comprensión por el contrario los momentos de la clase, aunque tenían una articulación en los contenidos estaban completamente desligados entre ellos, mostrando como resultado de aprendizaje en los estudiantes memorización para el momento esto no implicaba comprensión, ya que en la implementación no había ningún desempeño que los sacara de la zona de confort para demostrar aprendizaje para la vida.

Conforme a Strategy box y el auto conocimiento docente, se desarrolló un diario de campo descriptivo de cada una de las fases de la EpC (Anexo 3). Este fue un ejercicio muy valioso que le permitió describir el desarrollo de cada una de las fases y cómo desarrollaba los desempeños de comprensión que había planeado, de esta

manera adquiriría experiencia y su propia comprensión sobre como diseñar los desempeños para orientar a los estudiantes a la comprensión y reorientar la planeación. En este ciclo apenas hay un acercamiento a la conceptualización y diseño de la EpC.

El diario de clase se enmarca en el contexto de documentos personales y material autobiográficos, por eso es un excelente recurso del análisis del pensamiento del profesor, sobre todo de los dilemas y problemas que se plantea y de las teorías o supuestos que sustentan sus decisiones. (Sanjurjo, 2002, p. 74)

Es importante resaltar que en este ciclo también se comenzaron a realizar las rutinas de pensamiento que de acuerdo con Ritchhart (2005) son una herramienta que propiciaba precisamente la comprensión, ya que mediante ellas la docente investigadora podía visibilizar el pensamiento de los estudiantes, promoviendo la oralidad, y acercándose a una cultura del pensamiento visible. Esto se expondrá más claramente en el tercer ciclo.

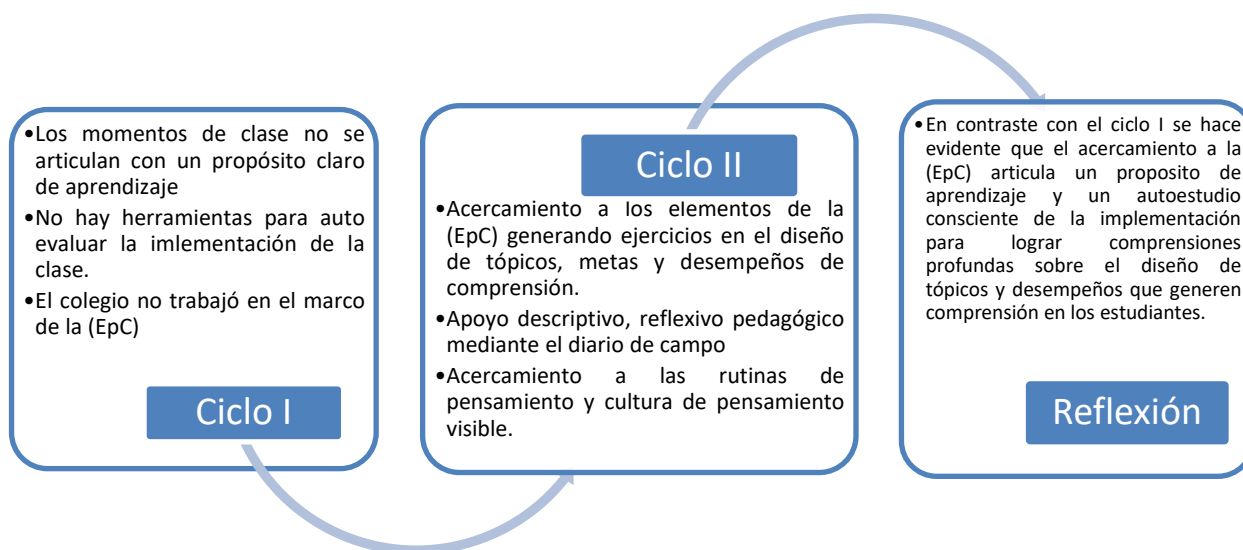


Figura 22. Contraste de la implementación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019)

Acciones de Evaluación.

Entendiendo la estrecha relación entre el diseño de las metas y desempeños de comprensión para realizar la valoración continua la docente investigadora comienza a realizar cambios pequeños pero significativos, reconociendo la evaluación en las tres fases de la EpC.

Fase exploratoria: En esta fase inició a realizar sus primeros ejercicios con las rutinas de pensamiento conocidas gracias a su formación docente como una estrategia para visibilizar el pensamiento de los estudiantes, descubriendo en ellas una herramienta excelente para ir más allá de la memorización y escuchar los pensamientos de sus estudiantes, haciendo una conexión directa con el tópico generativo y con los conocimientos previos del estudiante. Comprendió que esta era una forma de evaluar a sus estudiantes y privilegiar la oralidad ya que ellos estaban en grado primero y empezaban con el proceso de escritura en cuanto a la lectura mediante la rutina veo, pienso y me pregunto qué se trataba de la observación de una imagen o elemento concreto y a partir de la observación destacar ejercicios de lectura de estas imágenes donde mediante la palabra nombraban los elementos percibidos posteriormente realizaban un ejercicio de razonamiento al llegar a conclusiones sobre lo que pensaban de acuerdo a la información recolectada de la imagen y por último creaban una pregunta respecto de lo que estaba sucediendo allí. Como lo sugiere Gadino (2018) en su propuesta de intervención docente en cuatro direcciones del conocimiento: La observación vinculante que refiere el primer procesamiento de la información recibida, el razonamiento; conclusiones a partir de la información recibida, imaginación; entrada a un mundo diferente de lo perceptible y la metacognición; proceso que lleva al sujeto a las experiencias que va percibiendo, objeto de su conocimiento.

Este era un ejercicio definitivamente muy interesante para generar pensamiento visible por tanto lo consideró una excelente estrategia en la búsqueda de generar comprensiones en los estudiantes. Aunque podía ver cómo se transformaba su evaluación al mismo tiempo, no se estaba sistematizando teniendo en cuenta el SIE; por ende pasaba a ser una experiencia de cambio, pero de preocupación al seguir ligada a

la evaluación sumativa, sin saber cómo representar esta experiencia en números con el tiempo estas preocupaciones se irían deslegitimando a medida que veía los resultados, ya que estos desempeños de comprensión daban el paso para desarrollar desempeños más complejos que llevarían a los estudiantes a la meta de comprensión, mientras la docente también llegaba a sus propias comprensiones respecto al diseño de los mismos.

Fase de investigación guiada: Durante este ciclo la docente se apoyó con fichas de trabajo impresas donde los estudiantes pudieran apropiarse los conceptos necesarios mediante la observación, la comparación y la descripción verbal de la resolución de estas guías generando preguntas como: ¿Qué te hace decir eso?, ¿Por qué eliges esta y no las otras?, es evidente el cambio en el lenguaje de la docente que deja de lado el discurso instructivo, a un discurso reflexivo, para ello fue necesario seguir manteniendo los acuerdos de convivencia y explicar la responsabilidad de su propio aprendizaje. Mantener la atención y concentración de los estudiantes era un reto por lo que se apoyaba en frases motivadoras y en valorar cada participación en un compartir mutuo de sus pensamientos.

Fase de síntesis: Para este ciclo, la docente presentaba confusión debido a que en un inicio entendió que era un proyecto tangible que debía generar con los estudiantes, pero poco a poco fue comprendiendo que no significa realizar un proyecto esta fase se puede bien vincular con ejercicios sencillos en donde sus estudiantes demuestren que llegaron a la meta de comprensión, estaba aún entrando en sus propias comprensiones para diseñar desempeños que orientaran al estudiante en esa dirección.

En este sentido la docente investigadora estaba desarrollando estrategias para evaluar a sus estudiantes en diferentes momentos de la clase, pero aún era la única que daba esa valoración, sin encontrar las herramientas para valorar las intervenciones de sus estudiantes más allá de la percepción y la motivación por compartir sus pensamientos.

Teniendo claro que ahora contaba con un equipo de investigación que daba otra mirada a los ejercicios de las acciones constitutivas de la práctica, ella y sus colegas decidieron diseñar una rúbrica de evaluación de la planeación LS, la razón de que la docente investigadora la situara en las acciones de evaluación y no de planeación da

lugar a la estrecha relación entre el diseño de los tópicos y desempeños de evaluación, ya que sin la claridad en estas acciones no era posible valorar el desempeño para llegar a la meta de comprensión, por lo tanto, para ella era de vital importancia los comentarios de sus compañeras, ya que estaba en proceso de aprender a diseñar con los elementos de la EpC para llegar pronto a la apropiación y por ende a la valoración continua (Anexo 4)

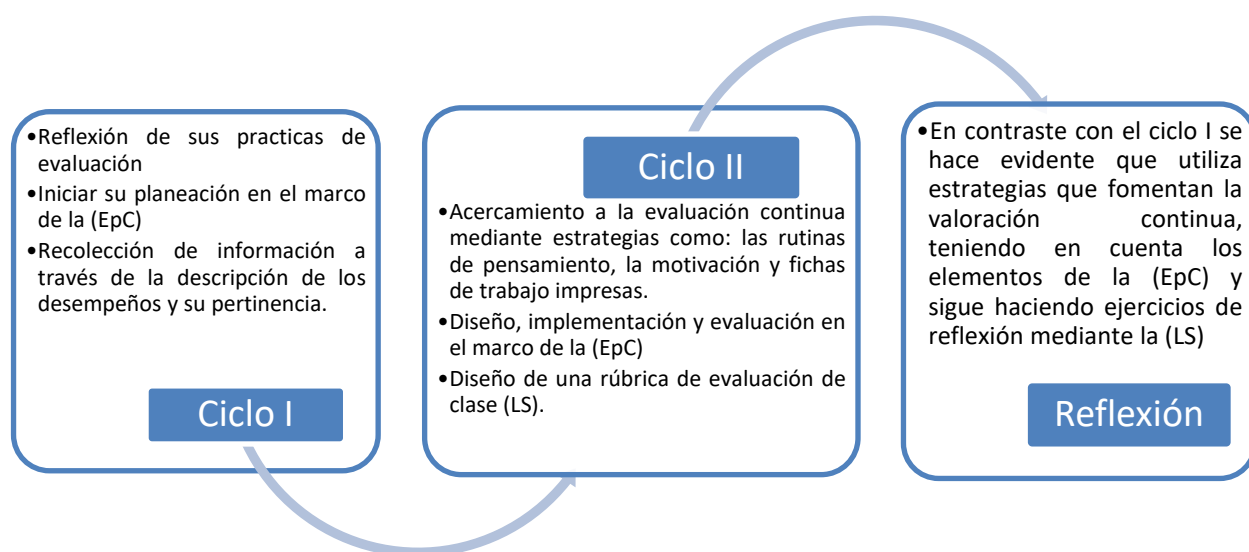


Figura 23. Contraste de la evaluación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019)

Reflexión de cierre del Segundo Ciclo

La docente investigadora inicia este ciclo con la adaptación a la LS, haciendo evidente un problema en común respecto al uso en contexto de las habilidades comunicativas en la segunda lengua, reconociendo que este era un campo muy amplio sumado a sus constantes cambios de contexto y carga académica la docente se enfocó en promover la oralidad, no tanto en respuesta a mejorar las habilidades comunicativas en inglés ya que por los cambios de contexto descritos no pudo ahondar en ese campo, sino por la oportunidad de iniciar con una cultura de pensamiento.

Mediante las rutinas de pensamiento, y en ellas implícitas ejercicios que confluyen mutuamente para develar el pensamiento oculto de los estudiantes aportarían poderosamente no solo en un área disciplinar sino en todas ya que la docente orientaba prácticamente todas las asignaturas, exceptuando inglés en su último contexto por tanto las transformaciones en su práctica no solo se podían demostrar en una sola asignatura, estas transformaciones debían estar presentes en la totalidad de su práctica.

Fueron evidente los avances en la transformación de su práctica al dejar creencias arraigadas en la experiencia respecto a instrumentos que a la luz de la reflexión eran obsoletos, manifestando flexibilidad y dinamismo en el proceso de cambio, adoptó la planeación en el marco de la EpC y la adaptación a la LS demostrando que se esforzaba por derrumbar los paradigmas de la educación a través de su Strategy box en donde confluyen sus propios pensamientos para tomar lo mejor de cada contexto y llevarlo al siguiente, entendiendo sus particularidades y adaptándose al cambio, sabiendo que los cambios se dan en el aula.

Tercer Ciclo de Reflexión: Cultura del Pensamiento.

Este tercer ciclo de reflexión vislumbra las comprensiones llevadas por la maestra a su tercer y último contexto. A este espacio llegó terminando tercer semestre de su maestría y se le asignó grado primero de primaria, el cual empató muy bien con el grupo que dejaba, ya que era el mismo grado. Cuando la docente recibió la carga académica se encontró con dos situaciones la primera no orientaría inglés, y la segunda que el Colegio Bosanova I.E.D planeaba en el marco de la EpC

Teniendo en cuenta estos dos factores siguió aplicando lo aprendido, comenzando por reconocer el contexto el cual está descrito en este documento en el Capítulo II: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada seguido del diseño de las normas de convivencia en conjunto con sus estudiantes lo que había demostrado un lenguaje dialógico y no opresivo en su contexto anterior funcionaba también en este, ya que los alumnos sentían que ellos mismos proponían los acuerdos incentivando el cumplimiento de estos. Además de ello llevaban prácticamente todo el año con distintos

profesores cubriendo por horas extras, hasta que llegó la docente investigadora generando un vínculo de pertenencia.

Acciones de Planeación

Las acciones de planeación eran para ese entonces de suma importancia, por lo que solicito de inmediato el currículo de cada asignatura que debía orientar, encontrando que cada uno de ellos ya tenía una meta de comprensión definida como la misma para todo el año y unos desempeños de comprensión, el trabajo le pareció interesante; sin embargo, notaba que aún estaban muy ligados a los contenidos también le informaron que estos no habían sido modificados desde el 2018 y que si había ocurrido alguna modificación se había hecho de forma interna, por lo que concluyó que estaban con el propósito de planear en el marco de la EpC pero que faltaba formación docente en este sentido.

Siguió con su misma estrategia, formar una cultura de pensamiento ya que en sus hallazgos había encontrado que esto generaba una puerta para la comprensión. De esa manera continuó desarrollando sus planeaciones, pero analizando muy bien los elementos necesarios para diseñar las metas, tópicos y desempeños de comprensión, apoyada en sus colegas que mediante el formato de rúbrica de planeación revisaban su trabajo dando aportes valiosos para ajustar si lo consideraba necesario.

Continuando también con su Strategy box, la docente se comenzó a preguntar cómo podría clasificar los componentes para avanzar en el diseño de los tópicos, metas y desempeños de comprensión, desarrollando un análisis de los mismos, llegando a las siguientes conclusiones.

1. Tópicos Generativos: Se deben diseñar en forma de indagación, con el propósito de generar conexiones entre las respuestas y los desempeños de comprensión. Los tópicos generativos deben estar conectados entre el currículo y las experiencias de uso en la vida cotidiana del estudiante, además de generar interés tanto en el docente diseñador como en el grupo de estudiantes concretos.

Usando como estímulo los criterios de tópicos generativos, el docente establece un vínculo desde su tópico central hacía las ideas relacionadas tales como las propias pasiones del docente, temas que interesan al estudiante, recursos educativos ricos e ideas importantes en la materia (Stone,1999, p. 101)

2. Metas de comprensión: Según Stone (1999) Las metas de comprensión deben afirmar lo que se esperaba que el estudiante comprenda, estas se pueden diseñar a largo plazo con una submetas que sean preliminares para lograr llegar a la meta, también se pueden articular con frases como “los alumnos comprenderán o valorarán” teniendo en cuenta que el diseño en uso de estas frases no apunte a contenidos de información sino a desempeños de comprensión.

3. Desempeños de Comprensión: Los desempeños de comprensión hacen referencia a cada una de las actividades diseñadas para que el estudiante ponga en práctica lo que ha comprendido y lo pueda poner en uso en su vida. “La visión vinculada con el desempeño subraya la comprensión como la capacidad e inclinación a usar lo que uno sabe cuándo actúa con el mundo”. (Stone,1999, p. 109)

La docente investigadora ya no estaba ligada a una sola disciplina, estaba en conjunto con varias asignaturas, así que tenía que seguir una ruta para lograr planear teniendo en cuenta el currículo, los DBA y algo que los uniera en común en cada asignatura para generar uno o dos tópicos en los que las asignaturas pudieran confluir, manifestando comprensión en los estudiantes y además privilegiando una cultura de pensamiento.

Orientaba sus esfuerzos en lo común y no en dejar varios tópicos desarticulados que apuntaban a varios objetivos. Al tomar esta decisión la maestra tuvo varias dudas, ya que eran materias muy diferentes; sin embargo, se terminó convenciendo al saber por su experiencia previa que llegaría a comprensiones más profundas si se reflexionaba constantemente con uno o dos tópicos. En la teoría encontró similitud con la idea de Dewey (1904) y su escuela progresista en la que abarcó cuatro tópicos generativos basado en las “ocupaciones” relacionando actividades teóricas y prácticas con estos tópicos en las diferentes asignaturas.

Con la escuela, Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas “ocupaciones”, que para Dewey consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral. (Gonzalez, 2001, p. 14)

Con estas expectativas y conclusiones inicio el año escolar 2020. Con el mismo grupo de trabajo del año 2019 pasó a segundo grado, con este grupo de estudiantes ya había trabajado rutinas y cultura de pensamiento, que serán abordadas en las acciones de implementación de este ciclo. Se dio a la tarea de organizar las evidencias de aprendizaje teniendo en cuenta el currículo y los DBA para el primer período del año acorde a la carga académica asignada.

Tabla 7.

Aprendizajes esperados primer período grado 203 del Colegio Bosanova I.E.D J.T (2020)

| | |
|-------------|--|
| Matemáticas | “Explica cómo y por qué es posible hacer una operación (suma o resta) en relación con los usos de los números y el contexto en el cual se presentan”. (DBA) No. 1 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) |
| Español | “Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.” (DBA) No. 4 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) |
| Sociales | “Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.” (DBA) No. 3 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) |
| Religión | Reconstruye las creencias y tradiciones religiosas de su familia orientándolas hacia el respeto por las de los demás. Adaptación currículo Colegio Bosanova I.E.D. |
| Ética: | Reconoce el valor de su cuerpo, identificando algunas semejanzas y diferencias entre las niñas y niños |

Adaptación Currículo Colegio Bosanova I.E.D

Al identificar claramente cuáles eran las comprensiones que esperaba de sus alumnos, se dispuso a crear un tópico generativo para trabajar con sus estudiantes. En primer lugar, observó que se podía desarrollar desde las vivencias familiares sería un tópico generador que atraería al estudiante. En congruencia con las rutinas de pensamiento y la cultura de pensamiento, privilegiaría la oralidad como habilidad comunicativa, para que a través del diseño e implementación de los desempeños de comprensión los estudiantes compartieran sus comprensiones oralmente. Permitir que los niños hablen desde su contexto, involucrando a su familia con experiencias reales, llevaría a los estudiantes a comprensiones más profundas.

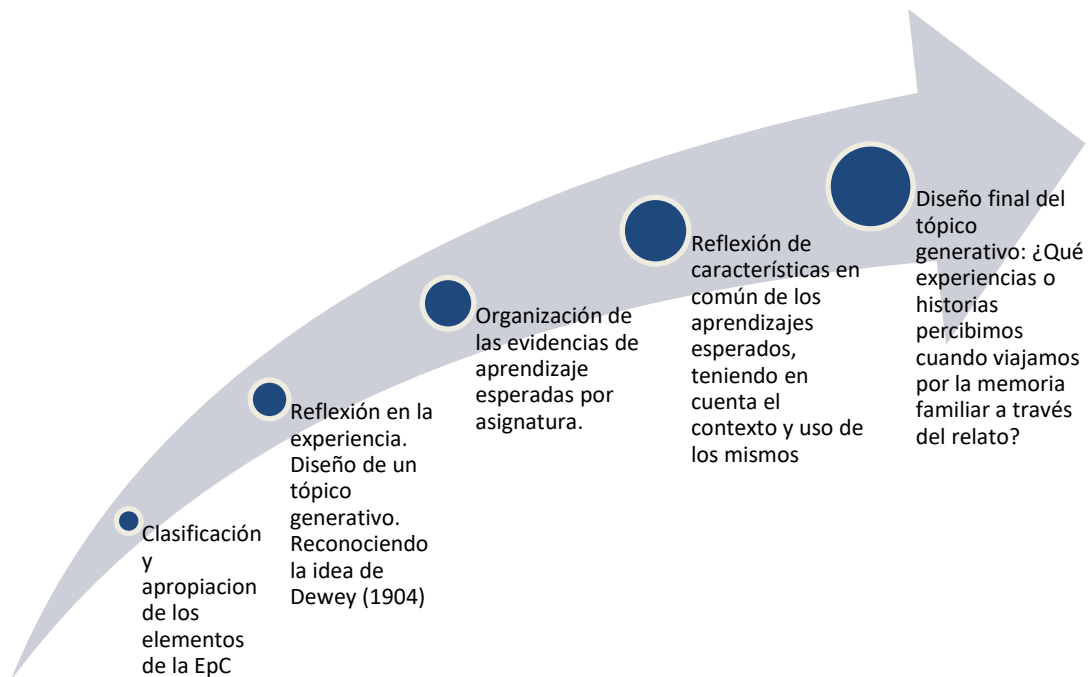


Figura 24. Secuencia de diseño del tópico generativo. Creación propia (2020)

El diseño de las metas de comprensión y planeación de clase eran particulares para cada asignatura, pero, estaban ligadas por completo al tópico generativo. (Anexo 5). Para este ciclo era evidente el avance en la apropiación de los elementos de la EpC, demostraba cambios significativos en su planeación, aunque no es un producto terminado por el dinamismo propio de su profesión, logró romper con paradigmas en su

planeación, que como resultado dan una docente que planea en el marco de la EpC, que es reflexiva y está en constante análisis de su planeación con proyección de seguirla estudiando, y de esta manera convertirla en materia de conocimiento a lo largo de su carrera profesional.

Acciones de implementación

Las acciones de implementación durante este ciclo fueron muy enfocadas a la cultura del pensamiento entrelazando un tópico generativo que los niños trabajaban constantemente para alcanzar las metas de comprensión propuestas, generaban un ambiente de clase de constante indagación.

Tabla 8.

Metas de comprensión partiendo del mismo tópico generativo (2020)

| Tópico generativo: ¿Qué experiencias o historias percibimos cuando viajamos por la memoria familiar a través del relato? Grado 203 – Primer período 2020 | |
|---|--|
| Asignatura | Meta de Comprensión |
| Matemáticas | Los estudiantes desarrollarán la comprensión del uso de las operaciones matemáticas de suma y resta, de acuerdo a problemas matemáticos reales en donde estas operaciones han sido requeridas en la familia para resolver un problema. |
| Español | Los estudiantes comprenderán cómo indagar sobre historias familiares y convertirlas en textos narrativos en donde cambie nombres de personajes y les de orden cronológico según su propia construcción de la narración. |
| Sociales | El estudiante desarrollará comprensión de su núcleo familiar desde antes de su |

| | |
|-----------------|---|
| | nacimiento, mediante el análisis de la historia familiar a través de los relatos. |
| Religión | Los estudiantes desarrollarán comprensiones sobre las creencias religiosas de su familia y las transmitirán oralmente al grupo. |
| Ética | Los estudiantes valorarán y comprenderán algunas funciones del cuerpo humano, así como el respeto por el propio y ajeno mediante las historias familiares en relación a las transformaciones de su cuerpo desde el nacimiento |

En ciclos pasados se apreció la importancia que tienen las metas de comprensión bajo el tópico generativo para desarrollar las acciones de implementación bajo esta claridad la docente investigadora desarrolló una ruta para trabajar con sus estudiantes. Esta ruta iniciaba por dar a conocer lo que se iba a comprender en cada una de las asignaturas ya con un trabajo previo de reflexión la docente sabía muy bien a qué comprensiones quería llevar a sus estudiantes por lo tanto, mostrarles ese camino, que más bien se presentaba como un viaje de comprensión y el cual se dividía en pequeños desempeños de comprensión, enfocadas en metas por contenido, método, propósito y comunicación (anexo 6).

La docente había decidido ganar la atención de los estudiantes con la montaña de las comprensiones, dejando muy claro que el logro de cada una de esas pequeñas metas los llevaría a la cima de la montaña en donde finalmente demostrarían su comprensión. La reflexión con sus estudiantes era constante, no se puede llegar a esta meta sin esfuerzo, ello implicaba continuar cumpliendo los pactos de convivencia para generar un espacio enfocado al aprendizaje, el control de los avances propios por medio de la modelación y creatividad, además del invaluable trabajo en equipo.

Posteriormente el trabajo se enfocaba a la activación de los conocimientos previos y la visibilización del pensamiento mediante las rutinas de pensamiento ya se había definido en este documento la dificultad de los estudiantes por realizar la pregunta en la rutina veo, pienso y me pregunto, en el contexto dos, rutina que eligió la docente investigadora pues privilegiaba la oralidad dando a conocer el pensamiento oculto de los estudiantes más claramente. Teniendo en cuenta esa experiencia desarrollo ejercicios de pensamiento con sus estudiantes del tercer contexto estos ejercicios no demandaban grandes esfuerzos en su consecución ya que los desarrollaba mediante preguntas, imágenes u objetos concretos.

Estos ejercicios de pensamiento se basaban en: prácticas de observación, prácticas de comparación y prácticas de imaginación Gadino (2018). Todo ello con la finalidad de ser introductorias a las rutinas de pensamiento y que el estudiante ya tuviera hábitos y habilidades de pensamiento para vincularse de una forma más acertada a las rutinas.

Los ejercicios se desarrollaban antes de iniciar la clase, y se implementaron por un período de tiempo de un mes, cada día se presentaba la misma imagen, con diferentes preguntas respecto a ella. La docente investigadora inició por los ejercicios de observación en estos ejercicios era imperativo el silencio, la concentración y el tiempo, para ello destinaba tres minutos, esos minutos eran de contemplación, allí cada estudiante tenía el tiempo de procesar lo que estaba viendo y vincularlo con sus pensamientos, preparándose para posibles preguntas cómo: ¿Qué fue lo que viste?, ¿Qué te hace decir eso?, ¿Qué colores identificaron?, etc. Estas preguntas se orientaban con el propósito de la participación masiva de los estudiantes para conocer la multiplicidad de respuestas en la observación y aprender de las respuestas de los otros. “La atención nos permite recoger y seleccionar información del exterior, la que se procesa, relacionándolas con los esquemas explicativos de que se dispone, ubicándola junto a otras informaciones semejantes y memorizándola para aplicar cuando llegue el momento apropiado” (Gadino,2008, p. 30)

En los ejercicios de comparación presentaba la imagen y el objeto concreto en este caso la misma imagen de una planta y una planta real, a los estudiantes se les dio el mismo tiempo de observación y se orientó con el propósito de que el alumno hiciera un análisis más profundo al realizar semejanzas y diferencias dando a conocer la información que ha guardado de cada imagen para poder realizar un análisis de las mismas, utilizando preguntas como: ¿La imagen y el objeto concreto son iguales? Si o no y ¿por qué? ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué diferencias encuentras?, ¿Qué semejanzas encuentras?, ¿Qué prefieres la imagen o el objeto y por qué? Al tener que justificar constantemente los estudiantes se agotaban un poco; sin embargo, se animaban con las respuestas de su par queriendo participar y dar a conocer su pensamiento oculto.

La docente investigadora consideraba las prácticas de imaginación la base para que el alumno pudiera hacerse preguntas sobre los objetos observados, ya que esto no involucraba procesos de recolección de información solo por observar, era un ejercicio donde debía crear mundos posibles y era necesaria la fantasía.

“Se trata de inventar una realidad que no existe, aquí no juega la observación que solo sirve en cuanto me ha proporcionado conocimientos para procesar, sino la imaginación, que es el proceso que nos lleva a entrar en otros mundos: el mundo posible, el de lo que puede suceder, u otro mundo, el mundo de las fantasías, cuando se asimilan los componentes del entorno a los propios esquemas del pensamiento.”
(Gadino, 2008, p. 51, 52)

Realizando estos ejercicios introductorios a las rutinas de pensamiento, comenzó a desarrollar rutinas en sus acciones de implementación de clase ahora sí con el propósito de vincularlas con los conocimientos previos de los estudiantes respecto al tópico y metas de comprensión para valorar estos conocimientos, en grado segundo, la mayoría de estudiantes escribía coherentemente por lo que decidió seguir con el trabajo oral mediante las preguntas, pero también permitir que los estudiantes escribieran sus pensamientos y los consignarían en sus cuadernos.

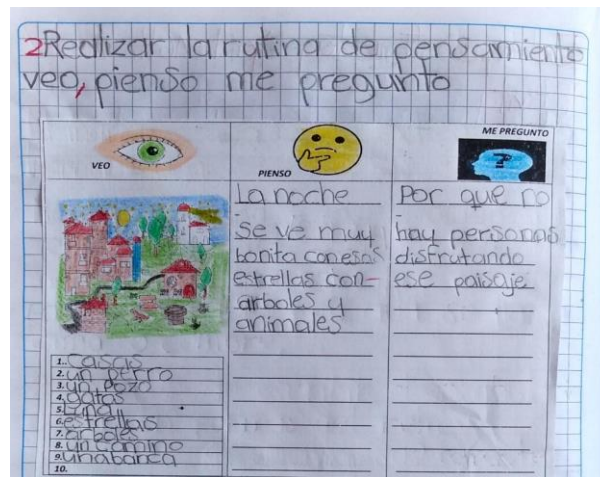


Figura 25: Rutina de Pensamiento veo, pienso y me preguntó (2020)

Con los ejercicios de pensamiento desarrollados, los estudiantes demostraban más confianza para desarrollar sus habilidades de pensamiento; por lo que la docente investigadora continuaba explorando otras rutinas o combinándolas como parte de sus acciones de implementación para reconocer conocimientos previos al iniciar la clase, para afianzar comprensiones en la mitad de la clase o para valorar comprensiones al final de la misma. Esto se convirtió en una herramienta para que el estudiante expresara con confianza su pensamiento oculto y fuera algo habitual. A largo plazo constituiría en estudiantes que no tragarán entero, y analizarán sus posibilidades, promoviendo una generación de estudiantes críticos.

Las acciones de implementación estaban enmarcadas en la EpC, con claridad en sus elementos la docente implementaba lo planeado con más confianza, orientaba a sus estudiantes a las metas de comprensión mediante la metodología de LS con sus compañeras para la revisión de la lección, ajustando según lo considerará pertinente, además de registrar al final de la planeación las reflexiones de esta después de ser ejecutada, lo que garantizaba tener en un solo documento, la planeación y el diario de campo, esto facilitaba la documentación de la reflexión de la implementación (anexo 5)

Acciones de Evaluación.

Durante este ciclo se presentará los resultados de aprendizaje de los estudiantes, luego de observar sistemáticamente un ejercicio de reflexión y transformación de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, las cuales impactan en la dinámica enseñanza aprendizaje.

Las acciones de evaluación durante la investigación fueron de las más complejas de comprender ya que en la búsqueda de instrumentos de evaluación para encontrar la objetividad en la consecución de los aprendizajes de los estudiantes, se pasó por muchos momentos de subjetividad al querer reconocer estos alcances teniendo una perspectiva muy amplia de la evaluación.

Estableciendo percepciones mediante las rutinas de pensamiento, modelamiento, trabajo en equipo, exposición de sus mismas comprensiones a través de cada fase de la EpC, además de tener que pasar estas nuevas comprensiones a números, ya que la docente investigadora debía responder al SIE en cuanto a que este se reflejaba de forma cuantitativa.

La docente investigadora en el marco de la EpC consolidó una valoración continua, eso quería decir que se da en toda la evolución desde el inicio hasta el final del proceso enseñanza aprendizaje, mediante los desempeños de comprensión para llegar a la cima de las comprensiones en este sentido se trabajaron valoraciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El instrumento elegido por la maestra fue el uso de la rúbrica de evaluación, era importante tener un registro del avance del aprendizaje de los estudiantes en donde ellos también fueran responsables de valorar sí comprendieron para ello utilizó en primer lugar rúbricas sencillas que podían copiar del tablero y con base a lo realizado elegir si o no lograron realizar las actividades.

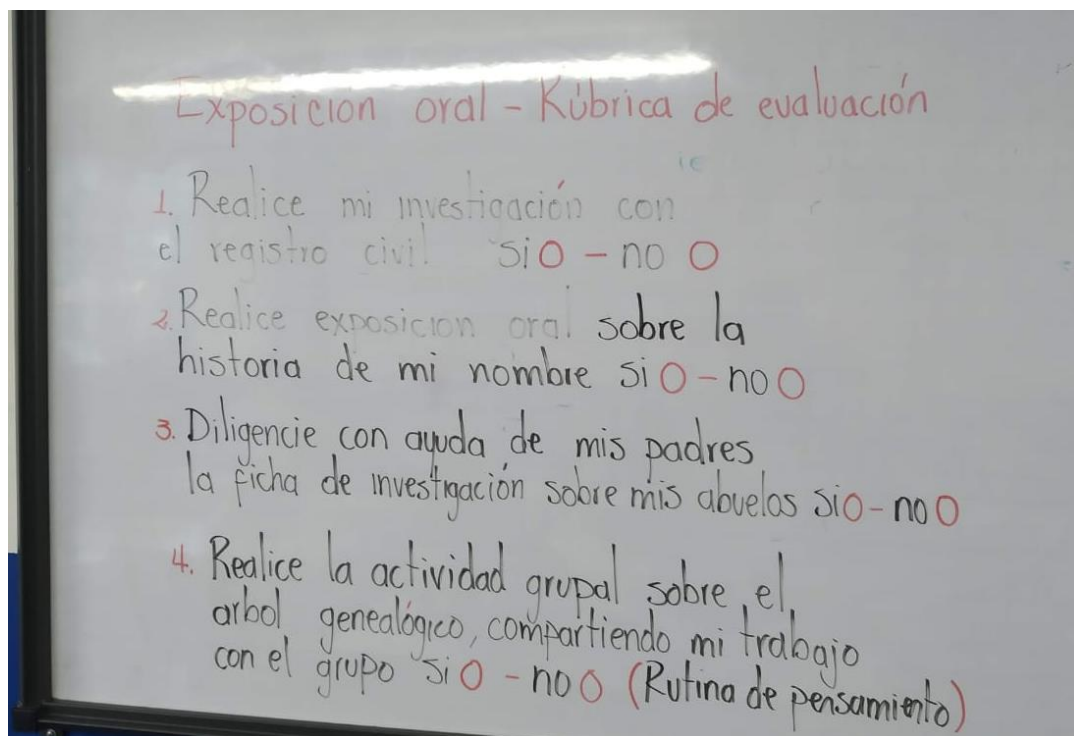


Figura 26. Rúbrica de autoevaluación Colegio Bosanova I.E.D (2020)

En esta rúbrica se puede apreciar la intención de la docente de crear conciencia en sus estudiantes sobre la autoevaluación en el cumplimiento de algunos desempeños sí el estudiante no participaba de cada uno de estos era como si quisiera saltar de un escalón a otro sin pisar uno de ellos, esto quería decir que sí cumplían con el desarrollo de los desempeños era más probable llegar a la comprensión.

Cuando los estudiantes hacían un proceso como participes de su evaluación, se pasó a rúbricas de coevaluación y heteroevaluación, para terminar finalmente en una rúbrica de autoevaluación, pero ya no enfocada en el cumplimiento de los desempeños, sino en la comprensión de estos. Estas rúbricas describen características específicas del desempeño de evaluación con el fin de aclarar que se espera del alumno y en qué nivel de clasificación esta en cuanto al desarrollo y la comprensión de ese desempeño. Para realizar estas rúbricas se tuvo en cuenta el SIE del colegio y su escala de valoración institucional equivalente en desempeños y números: desempeño superior (4.6 a 5.0), desempeño alto (4.0 a 4.5), desempeño básico de (3.0 a 3.9) y desempeño bajo (1.0 a 2.9)

El lenguaje de estas rúbricas debía ser muy sencillo para que el estudiante comprendiera por qué estaba ubicado en alguno de esos desempeños. Las rúbricas aseguraban que los estudiantes conocieran previamente qué se les iba a evaluar, de esta manera comprometía al estudiante con su propio aprendizaje. Para la docente significaba una evaluación objetiva de los desempeños y ofrecía una retroalimentación del desarrollo eficaz al ubicarlos en la escala de valoración de este.

De la misma manera era importante para la docente investigadora resaltar el ambiente de clase que era en gran parte responsable de desarrollar asertivamente la valoración continua. Para este ciclo ya reconocía en el clima de aula las propuestas por Ron Ritchhart (Project Zero, Harvard 2002)

Tabla 9

Descripción de las ocho fuerzas culturales propuestas por Ron Ritchhart (Project Zero, Harvard2002)

| | |
|------------------------------|---|
| Tiempo | Dar tiempo para que el estudiante piense y explore sus pensamientos para formular respuestas y preguntas. |
| Oportunidades | Diseñar actividades para que los estudiantes se comprometan a pensar en su desarrollo y comprensión. |
| Rutinas y estructuras | Diseñar herramientas que les provean a los estudiantes rutinas o patrones de pensamiento que puedan usar individualmente. |
| Lenguaje | Usar un lenguaje adecuado que les brinde a los estudiantes el vocabulario para reflejar su pensamiento. |
| Modelar | Modelar lo qué somos como pensadores para que este sea procesado, discutido y hecho visible. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Interacciones y Reacciones | Construcción colaborativa y constante respetando y valorando las ideas de los demás. |
| Ambiente Físico | Acomodar el espacio para facilitar las acciones centradas en el pensamiento. |
| Expectativas | Centrarse en el valor del pensamiento como resultado de aprendizaje y no solo de los temas vistos en la planificación. |

El resultado de los aprendizajes de los estudiantes era visible cuando empezaba a ser evidente una cultura de pensamiento, pues esta permitía las condiciones necesarias para visibilizar el pensamiento oculto de los estudiantes. Una cultura en donde las acciones constitutivas de la práctica de la docente investigadora formando una cotidianidad del pensamiento.

“Las aulas y escuelas en las que impera una cultura de pensamiento son lugares donde el razonamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros del grupo.” (Ritchhart, Entrevista a Ron Ritchhart: La Cultura del Pensamiento, 2019)

La docente investigadora se apoyó en sus compañeras de investigación para desarrollar una lista de chequeo de la observación de un video de clase que tenía elementos de las fuerzas culturales, de enseñanza, de verificación de entendimiento y de retroalimentación (anexo 8) Los elementos fueron observados por su par de investigación lo que quería decir que la docente iba por buen camino en la promoción de una cultura de aula que promueve el pensamiento y el aprendizaje.

Reflexión de cierre del tercer Ciclo

Durante el tercer ciclo se evidencia una docente empoderada en las transformaciones de su práctica, capaz de llevar sus aprendizajes a nuevos contextos y

fusionarlos con la información que recauda de su entorno de enseñanza aprendizaje, implementando lo que había funcionado en aula como los pactos de convivencia y haciendo una reflexión consiente de lo logrado hasta el momento en la planeación en el marco de la EpC.

Reconocerse como una docente que analiza constantemente sus prácticas de enseñanza es lo que precisamente hace que su proceso sea dinámico y en constante mejora (Strategy Box) con el avance en el diseño de la planeación para este tercer ciclo observó que los tópicos generativos creados para cada asignatura que orientaba no daban el tiempo para llegar al reconocimiento de las comprensiones esperadas a profundidad, esa comprensión la llevó a generar un solo tópico que la embarcó en el camino del análisis constante de cada una de las asignaturas orientadas para lograr desempeños de comprensión que estuvieran ligados a este tópico y así trabajarlo desde todas las áreas para lograr comprensiones en los estudiantes más profundas.

Era tan importante la planeación para la docente que inclusive en el análisis de las acciones de implementación se hacía presente. Para la docente investigadora, el docente es el único que sabe que comprensiones quiere que sus estudiantes alcancen por ello es quien debe decir si ajusta o no sus planeaciones luego de ser revisadas por su par de investigación LS y de esta manera convertir sus lecciones en futuros objetos de estudio.

La cultura del pensamiento y su promoción a través de la palabra era el engranaje perfecto para estas nuevas dinámicas de clase, reconocerlas en su aula fue un gran aporte en la investigación ya que esto permite evidenciar un ambiente de pensamiento, que lleva a los alumnos a la comprensión.

El desarrollo de las comprensiones de la evaluación es complejo, pero logró consolidar una herramienta en las rúbricas de evaluación que le permitieran fusionar el SIE y la valoración continua, haciendo partícipes y responsables a sus estudiantes de sus aprendizajes.

Capítulo V: Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo vamos a observar la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora en cada uno de los ciclos, detallando su práctica inicial, ensayos y avances de estas prácticas a la luz de la teoría, producto del análisis constante e indagación de sus prácticas de enseñanza mediante la investigación acción produciendo conocimiento pedagógico.

“El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan” (Restrepo, 2004, p. 51)

Tabla 10.
Matriz Análisis de datos de las categorías creación propia (2020)

| Matriz Análisis de datos de las Categorías. | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------------|---|--|---|--|
| Categoría de análisis | Subcategorías | Código | Ciclo de reflexión I | Ciclo de reflexión II | Ciclo de reflexión III | Instrumentos para el análisis |
| Planeación | Enseñanza para la comprensión | EpC | Tabla 3: Matriz Foda planeación Compartir Recuerdo I.E.D (2019) | Figura 20: Contraste de la planeación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019) | Figura 23: Secuencia de diseño del tópico generativo. Creación propia (2020) | 1.Narrativa 2.Diarios de campo 3. Planeaciones |
| Implementación | Rutinas de pensamiento | RP | Tabla 4: Matriz Foda Acciones de Intervención Compartir Recuerdo I.E.D (2019) | Figura 21: Contraste de la implementación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019) | 1.Tabla 8: Metas de comprensión partiendo del mismo tópico generativo (2020) 2. Anexo 9 | 1.Narrativas, 2. Diarios de campo 3.Videos de clase. |
| Evaluación | Rúbricas de evaluación | R.E | Tabla 6: Matriz Foda Acciones de | Figura 22: Contraste de la | 1.Figura 25: Rúbrica de autoevaluaci | 1.Narrativas, 2. Diarios de campo |

| | | | |
|---|--|--|--|
| evaluación Compartir Recuerdo I.E.D (2019) | evaluación Ciclo I y II. Elaboración propia (2019) | ón Colegio Bosanova I.E.D (2020) 2. Anexo 7 | 3.Videos de clase 4.Rúbricas de evaluación |
|---|--|--|--|

Deconstrucción de las acciones de planeación.

La deconstrucción hace referencia a la introspección de la práctica inicial analizados en este documento desde instrumentos como: narrativas, diarios de campo y planeaciones. Según Klages (1997) citado por Restrepo (2004) Derrida, consideraba la deconstrucción como la puesta en juego de la estructura del texto para sacudirlo, encontrar sus opuestos, y atacar el centro para encontrar sus inconsistencias, volverla inestable y darle un nuevo centro que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando.

Reflexión de la práctica de enseñanza.

En las narraciones escritas por la maestra investigadora había una resistencia por el cambio, ya que conforme a sus creencias pedagógicas no encontraba cómo mejorarlas esto quiere decir que tenía inmersas ideas que a través de la cultura de una práctica pedagógica consideraba correctas por tanto, no había una reflexión consciente de la enseñanza aprendizaje “Las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera, ellas pueden poseernos.” (Morin,1999, p. 11)

Contexto

Antes de llegar a la educación pública, la docente investigadora había pasado por la educación del sector privado, buena parte de eso formó sus relaciones y creencias en su práctica de enseñanza. Al llegar al sector público pretendía continuar con muchas de esas ideas y prácticas sin tener en cuenta el contexto, por lo que es evidente que se incorporó al colegio de su práctica inicial de la investigación sin hacer un análisis del mismo y tratando de ajustarse al ambiente empíricamente, sin hacer un estudio de este.

Currículo

El currículo para la docente era un documento en donde encontraba los temas que cada grupo de estudiantes según su nivel debía ver durante el período académico, además de contener las competencias a las que debía llegar pasado por esas temáticas; su contribución inicial a él era de tipo instructivo, tomaba el documento y reorganizaba estos temas de acuerdo con la intensidad horaria y a algunos comentarios de sus compañeros de área. En resumen, era un cortar y pegar solo de un fragmento de este, ya que era asignado por su jefe de área, cumpliendo como lo describe en sus narraciones con una función burocrática.

Documentos de Apoyo

Durante la investigación la docente ha denominado documentos de apoyo a los desarrollados por el Ministerio Nacional de Educación cómo: Los estándares Básicos de Competencia y los DBA, estos documentos al ser públicos proporcionan a docentes y padres de familia información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes determinados según el grado de escolaridad. Las prácticas iniciales de la maestra no evidenciaban apoyo en estos documentos, por el contrario, no usaba ningún documento adicional al currículo ya asignado en el establecimiento educativo.

Reconstrucción de las acciones de planeación.

La docente investigadora realizó una reconstrucción de la práctica, gracias a un ejercicio de deconstrucción detallada de la práctica inicial. Esto permite reconstruir la práctica a partir de la reflexión sistemática de la misma para reconocer los avances o dificultades en los ensayos por mejorarla, produciendo un saber pedagógico. “Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible con una alta probabilidad de éxito si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica.” (Restrepo, 2004, p. 7)

Reflexión de la práctica de enseñanza.

La primera barrera para sobrepasar por la docente investigadora fue precisamente permitirse reflexionar sobre las ideas y creencias respecto a que su práctica de enseñanza no se podía mejorar más, este paso se dio gracias a su formación como estudiante de maestría en la Universidad, no queriendo decir que su práctica fuera mala o buena, solo que rompiendo esas ideas iniciales se permitía reflexionar para mejorarla.

La práctica mental del auto - examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. (Morin,1999, p. 55)

Contexto

Este fue un aprendizaje exitoso durante la investigación el Seminario de Contextos de su maestría le ayudó a comprender la importancia de reconocer el contexto, usando en su investigación el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) descrito en el capítulo II de este documento. De la relación de esos sistemas depende el comportamiento del estudiante. Comprender estas relaciones brindaba a la docente investigadora una mirada particular de cada uno de sus estudiantes y sus familias con este conocimiento pudo diseñar junto a sus estudiantes los pactos de convivencia y saber de antemano la responsabilidad pedagógica que podrían tener en casa las familias dependiendo de quienes acompañaban a los alumnos y su calidad de tiempo con ellos.

Currículo

En el paso por los diferentes contextos, la docente ya no miraba el currículo como un documento para cumplir con una función administrativa de trabajo. La mirada se transformó gracias a la reflexión de la planeación en el marco de la (EpC), ya que esta aseguraba pasar de temas a comprensiones, quería decir que apropiaba el currículo como base fundamental para un grupo en particular y que con ello abría el camino para

que los estudiantes pasaran de la memorización a la comprensión, definiendo claramente metas y desempeños de comprensión. Stenhouse consideraba el currículo “como medio para aprender el arte de enseñar, haciendo hincapié en el profesor, como todo un artista, mejora su arte mediante el ejercicio de su propio quehacer” (Stenhouse, 1998, p. 15)

Documentos de Apoyo

El currículo es una construcción del docente entendiendo el contexto, para la docente investigadora esto estaba muy claro en la reconstrucción de su práctica, como también el valioso apoyo de los documentos públicos del Ministerio de Educación. La docente investigadora encontró en los DBA una herramienta muy valiosa para desarrollar su currículo y planeación de clases, ya que estos están estructurados en coherencia con los lineamientos curriculares y con los Estándares Básicos de Competencia. Esto quiere decir que los DBA por sí solos nos son una propuesta curricular, ya que deben ser ajustados a los lineamientos y modelo pedagógico del colegio, en el caso del último contexto de la investigación un modelo pedagógico en el marco de la EpC, pero constituyen un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un lado a otro, dependiendo de la necesidad pedagógica, convirtiéndose en un referente valioso para la maestra investigadora. “Los DBA explicitan entonces aprendizajes que se recomienda sean objeto de reflexión e insumo para la construcción curricular en sus contextos de uso (al nivel de las Instituciones educativas, las Universidades y las Secretarías de educación).” (Ministerio de Educación Nacional, 2016 – 2017 p. 8)

Categoría Apriorística

Después de realizar la deconstrucción y reconstrucción de la Categoría de Planeación la docente investigadora declaró categoría apriorística la planeación en el marco de la (EpC) ya que, a partir de la elección de una pedagogía para la comprensión, podía lograr que los estudiantes llegaran a comprensiones, puesto que uno de los problemas de la investigación hace referencia a la falta de comprensión de los estudiantes como consecuencia de la práctica inicial de enseñanza de la docente. Esto constituyó un cambio escalonado en la planeación, ya que el permanente ensayo en el

diseño de la planeación en el marco de la (EpC) le permitió identificar sus debilidades hasta llegar a la apropiación de sus elementos, teniendo en cuenta que no es un producto terminado, el ejercicio sistemático de ensayo, revisión y análisis continuará haciendo parte del ejercicio pedagógico de la docente investigadora.

Deconstrucción de las Acciones de Implementación.

Para la deconstrucción y posterior reconstrucción de las acciones de implementación se utilizaron instrumentos como: narrativas, diarios de campo y videos de clase.

Itinerario de aprendizaje

El itinerario de aprendizaje era el instrumento utilizado por la docente investigadora para orientar la implementación al inicio de las prácticas. Este itinerario le permitía controlar los temas, el tiempo de trabajo designado en fechas, notas y firma de los padres de familia. Eran ideas y prácticas que consideraba le funcionaban; sin embargo, este era un ejercicio de orden instruccional, por tanto, podía pasar de un tema a otro sin asegurarse de que todo hubiera quedado claro para los alumnos. Lo que importaba era completar el itinerario y los temas a desarrollar para cada grado.

Discurso de la docente investigadora

El discurso de la docente investigadora al inicio de sus prácticas de enseñanza era de orden instruccional y jerárquica imponiéndose socialmente para mantener el control del salón, en algunos momentos de la clase mostraba un discurso afectivo; es decir un lenguaje expresivo y de validación cuando los estudiantes participaban. En cuanto a los estudiantes la respuesta era de respeto y atención.

Configuración de espacio

Al inicio de las prácticas de enseñanza la docente configuraba el salón en filas, ubicando los límites entre ellas y pidiendo a sus estudiantes mantener estos límites, para ella eso denotaba orden y aseo, también tenía muy clara la disposición de los puestos

por estudiante sí encontraba a alguien en un puesto que no le correspondía, de inmediato lo sancionaba con el discurso instruccional ya que estaba desobedeciendo reglas que ella había puesto sin generar pactos de convivencia, sino como reglas tacitas impuestas por la docente que el estudiante debería cumplir a cabalidad. Cuando realizaba un trabajo en grupo o por parejas, siempre daba el tiempo para organizar el salón y luego volver a dejarlo en filas, también era usual que ella eligiera la composición de estos grupos o parejas.

Momentos de la clase

En las prácticas iniciales de la maestra, se evidenciaba tres momentos de la clase que configuraba en tres actividades: Actividades de inicio referidas a ejercicios previos al tema principal, actividades de entrada, designación a las fichas de trabajo elegidas para trabajar el tema con los estudiantes y actividad de salida que correspondía a una evaluación escrita para comprobar que el estudiante memorizó una estructura, un concepto o que podía identificar o reconocer ciertos elementos en una imagen.

Reconstrucción de las Acciones de Implementación.

Itinerario de aprendizaje

Este instrumento desapareció de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora al cambiar de un contexto a otro e ir adquiriendo nuevas comprensiones concluyó que esta herramienta no funcionaba en la medida que no aportaba como instrumento de comprensión. Este fue un importante paso en la construcción de las acciones de implementación, puesto que la docente demostraba que ya no estaba arraigada a las mismas prácticas y que podía mejorarlas. Abrir la mente al ensayo y no tener miedo de lo nuevo, en una constatación reflexión y ajuste de la práctica convertía a la maestra de aula a una maestra investigadora de su propia práctica. “El profesor no aparece ni como mero ejecutor ni tampoco como un colaborador a conquistar, sino como un sujeto dotado de poder profesional para reconstruir y definir proyectos de cambio” (Sanjurjo,2002, p. 24)

Discurso de la docente investigadora

Gracias al Seminario de Comunicación en la maestría la docente comprendió la importancia de una comunicación en doble vía es decir no se podía considerar comunicación solo porque los estudiantes estuvieran en silencio y levantará la mano para participar aunque los momentos de atención son importantes, no se podían confundir con que la maestra fuera el centro de la clase, apropiando el concepto de comunicación con su grupo de compañeros de clase como: “Un proceso de transmisión de un mensaje con un código específico a través de un medio dinámico entre uno o más interlocutores con la intención de expresar o interpretar una experiencia como parte del contexto. El proceso anterior es modificado a través de retroalimentación continua sobre el mensaje o la intención.”

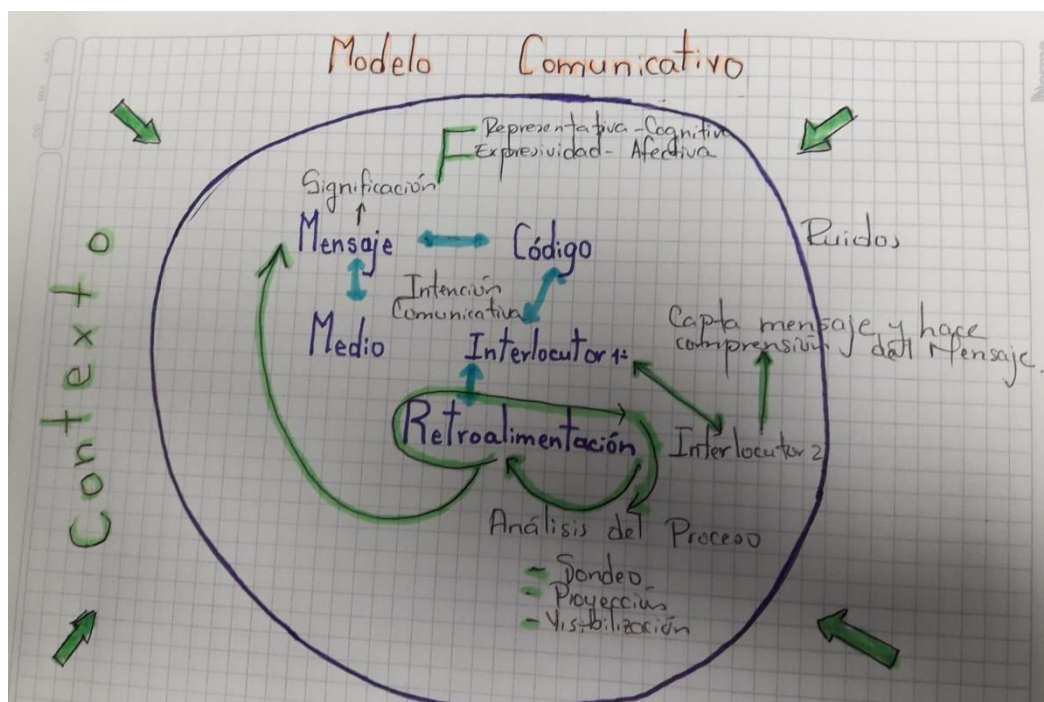


Figura 27. Concepto Comunicación Elaboración grupal Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana (2019)

Configuración de espacio

La configuración del espacio en la construcción de la práctica estaba muy ligada a los pactos de clase establecidos con los estudiantes, esa práctica permitía escuchar a los alumnos y hacerlos partícipes del ambiente y dinámica de clase. En este espacio de enseñanza aprendizaje, la docente soltó las ideas arraigadas al rigor de un salón de clase inamovible, permitiendo que los niños se sentarán en el puesto que desearán, esto con el objetivo de darles más autonomía en su responsabilidad del aprendizaje. Además de probar distintas configuraciones del salón dependiendo de los desempeños de comprensión propuestos y el uso de otros espacios.

Momentos de la clase

Los momentos de clase se configuraban en la cultura de pensamiento. Iniciando usualmente por una rutina de aprendizaje, presentación de lo que se iba a comprender en esa clase, mediante la montaña de comprensiones y con un discurso motivador, para que los estudiantes realizarán el desempeño de comprensión propuesto para alcanzar la meta, posteriormente se trabajaba según lo planeado en las fases de la EpC fase de exploración donde se activaban los conocimientos previos mediante rutinas de pensamiento, creando conexiones con las participaciones de sus compañeros y la dinámica propia de la rutina para crear conceptos nuevos.

Fase de investigación guiada donde estudiantes y maestras desarrollaban desempeños de comprensión orientados, como los escalones que deben recorrer para llegar a las comprensiones esperadas, allí hay una retroalimentación contante, trabajo individual y en grupos. La construcción de pensamiento de aula se da a través de la escucha del otro, de esta manera los alumnos modelaban respuestas o las controvertían. Fase de síntesis, durante esta fase los estudiantes ponían sus aprendizajes en práctica.

Categoría Apriorística

La categoría apriorística declarada por la docente investigadora fue las rutinas de pensamiento. Las rutinas de pensamiento abrieron espacio a comprensiones respecto a la misma comprensión, ya que estas le permitieron salir del ejercicio de memorización de los estudiantes, a ejercicios donde el estudiante develaba su pensamiento oculto. A propósito de esto autores Biggs (1987), Craick y Lockhard (1972), Marton y Saljo (1976) citado en Ritchhart consideraban que “el aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión a través de procesos más activos y constructivos”. (Ritchhart, et al. 2014, p. 41) La docente investigadora desarrolló prácticas de observación, prácticas de comparación y prácticas de imaginación con el objetivo de introducir a los estudiantes a las rutinas de pensamiento de forma más natural y lograr, no solo que expresarán su pensamiento oculto sino que analizarán, compararán imágenes y reflexionarán sobre el objeto observado. “Ser claros sobre el pensamiento que los estudiantes deben utilizar para desarrollar comprensión o para resolver problemas de manera efectiva nos permite orientar y promover esos tipos de pensamiento en nuestros cuestionamientos e interacciones con los estudiantes.” (Ritchhart, et al. 2014, p. 51)

Deconstrucción y Reconstrucción de las acciones de Evaluación.

El concepto de evaluación se transformó, pero al mismo tiempo siguió siendo compleja, así que se dispuso a realizar una evaluación de la evaluación. La evaluación de la evaluación sugirió como termino de metaevaluación introducido por Scriben (1986) citado en Dopico (2015) cuando afirmaba que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación”. Su base racional es que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”

El proceso de evaluación indistinto del inicio de las prácticas de enseñanza de la maestra siempre ha generado gran dificultad en estudiantes y maestros, ya que producir herramientas que permitan valorar a los alumnos y que ellos hagan parte de esta valoración es muy compleja. Por ello la metaevaluación permite revisar la calidad de estos procesos evaluativos, no solo para salirse de las estrategias comunes, sino para revisar los alcances del aprendizaje de los estudiantes.

En las prácticas iniciales la docente investigadora relacionaba la evaluación con una nota al final de periodo; es decir una hoja en donde realizaba una valoración sumativa para determinar si el estudiante había memorizado algún proceso, identificaba partes en una imagen o seleccionaba una respuesta. Este proceso fue evolucionando con la investigación; en primer lugar comprendió que la evaluación no es un proceso o producto final por el contrario es un proceso que debe estar orientado desde el comienzo para que el estudiante logre las comprensiones esperadas, en segundo lugar apropió la valoración continua como un elemento de la EpC que le permitiría orientar y evaluar los pasos de los alumnos hasta llegar a la meta de comprensión y en tercer lugar hacer un análisis de los aprendizajes de los estudiantes con estos nuevos cambios y comprensiones.

Para realizar la metaevaluación de las acciones de evaluación se usaron fotografías, videos y la transcripción de diferentes momentos de clase para evidenciar el proceso de apropiación de la valoración continua por parte de la maestra y el aprendizaje de los estudiantes. Esta valoración tendrá en cuenta las fuerzas culturales propuestas por Ron Ritchhart (Project zero 2002) y la promoción de la oralidad.

Contexto Número uno: Colegio Compartir Recuerdo I.E.D J.T

Fecha de clase: jueves 17 de mayo de 2018

Clase: Proyecto Lector

Grado: Tercero de primaria

Tabla 11.
Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales 1 (2020)

| | |
|---|--|
| Tiempo | Durante esta clase se nota una docente que habla rápido y de la misma manera da instrucciones, aunque hace preguntas respecto a la lectura, si los estudiantes no contestan rápido ella los acerca a la respuesta fácilmente. No se da el tiempo necesario a los alumnos para que piensen las respuestas a sus preguntas, ni tampoco se da el espacio para preguntar sobre los instrumentos utilizados para trabajar en la clase, aunque la docente los presenta y hace descripción de estos es muy rápido, asumiendo que los estudiantes le comprenden. |
| nizan de acuerdo con la cantidad de libros, pero no responde Oportunidades | Es notorio que los niños realizan siempre la misma actividad. Escuchar leer a la profesora, seguir mentalmente en el libro, luego algunas preguntas sobre la lectura que se realizan con rapidez, posteriormente los alumnos realizaron un dibujo y transcripción de una parte del capítulo. No hay oportunidades para realizar una actividad diferente por capítulo, ni tampoco para escribir sus propios pensamientos. |
| Rutinas y estructuras | Hay rutinas instauradas de saludo y explicación por parte de la docente de la actividad de clase a realizar; sin embargo, no se evidencia orientación de rutinas de pensamiento. |
| Lenguaje | El lenguaje es apropiado, pero es muy veloz, no da espacio a preguntar por alguna duda, cuando ya ha pasado a otra instrucción. |
| Modelar | No hay ejercicios para modelar pensamiento, ya que, aunque responde alguna de sus propias preguntas, el afán por cumplir con el tiempo de clases no permite evidenciar si los estudiantes modelan la forma de responder de la maestra. |
| Interacciones y Reacciones | No hay espacio para la formación de conexiones colaborativas ya que el ejercicio es leer y transcribir aunque trabajan por parejas, es solo para compartirse el libro. |
| Ambiente Físico | El espacio está organizado por filas, al momento de la transcripción se organiza a una actividad planeada sino a una contingencia. |
| Expectativas | No se identifica un modelo claro de pensamiento para modelar |

Análisis de transcripción primer momentos de la clase.

Docente investigadora: “Recuerden que después de terminar vamos a revisar hoy el capítulo cinco que fue el último que leímos y lo vamos a registrar por favor, la nota que tengamos en el itinerario de aprendizaje que les voy a entregar para que lo peguemos en el cuaderno de español listo, aquí en el itinerario de aprendizaje están los cuatro indicadores de este período y está el proyecto del colegio que es Aquileo entonces ahí

vamos a registrar desde el quinto capítulo hasta los capítulos que nos hagan falta hasta el décimo y la exposición final.”

Estudiantes: En silencio

Maestra: Pasa rápidamente a otra actividad.

Situación detectada:

1. La docente hace una presentación de un instrumento que hemos descrito en este documento y que nuevamente corroboramos, utilizaba para saber en qué tema de clase se quedó, hace referencia a unos indicadores, pero no se da el tiempo para leerlos e interpretarlos con los alumnos por tanto, los estudiantes tenían un papel donde aparecen los indicadores, pero no tenían un tiempo de comprensión y aclaración en la clase.

2. Hace referencia a un proyecto, pero no explica si es un proyecto institucional o es un proyecto de aula, ni tampoco cuál es su propósito.

3. Los estudiantes no preguntan, porque no se presentó el espacio para ello, ya que se pasaba rápidamente a otro tema.

Conclusión.

No se brindó el espacio a los estudiantes para que preguntarán, tampoco había preguntas por parte de la docente para corroborar comprensión de lo explicado.

Análisis de transcripción segundo momento de la clase.

Maestra: Revisando el dibujo que realizó la estudiante pregunta “¿Quién es ella?”

Estudiante: “La mamá de los niños.”

Maestra: “y ahí que está haciendo”

Estudiante: “Está firmando la hoja para que adopten a Adriana Andrea”

Maestra: Calificando ortografía “me gustaría tilde de la í, escribiste poquito”

Estudiante: “Si es que no encontré qué más escribir”

Maestra: “Esto fue lo que tu entendiste ¿sí?”

Estudiante: “si señora”

Maestra: “Muy bien” la docente sella la actividad y pone 5.0 de nota y continúa llamando a lista para revisar.

Estudiante: Se va a su puesto.

Situación detectada:

1. Aunque la docente hacia preguntas de comprensión del trabajo realizado por la estudiante, son preguntas muy superficiales que deja pasar sin llevar al estudiante de una conexión a otra.

2. Las preguntas de comprensión se vieron interrumpidas, porque la docente pasó a corregir ortografía, en ese momento no se evidenció explicación a la estudiante de por qué está mal escrito, tampoco hizo preguntas para entender si la estudiante tiene alguna noción sobre las tildes para abordar la corrección.

3. Lo que estaba calificando es una transcripción; por lo tanto, no puede ser una comprensión, calificó rápidamente y puso una nota de 5.0 porque la estudiante siguió la instrucción.

Conclusión.

La evaluación de la docente era verificar que los estudiantes realizaron la actividad según su instrucción aunque trata de hacer una retroalimentación, esta solo responde a un ejercicio de calificación sin corroborar comprensiones, no se hace evidente cuales son los factores que la docente tiene en cuenta para poner una u otra nota.

Análisis de transcripción tercer momento de la clase.

Maestra: “Bueno chicos entonces”

Estudiante: Se acerca a mostrar el dibujo

Maestra: “Si ahí te está quedando muy bonito, entonces ahorita tienen clase de matemáticas vamos a guardar con mucho cuidado y vamos a terminar en la casa, los que ya adelantaron el dibujo o los que ya adelantaron el resumen terminan, la próxima clase revisamos, listo chicos nos vemos la próxima clase.”

Estudiantes: mostrando trabajos

Maestra: “Si les está quedando bien, listo chicos guardamos todo organizamos, nos vemos la próxima clase, empecemos a organizar los puestos porque ya viene la profe de matemáticas listo” recorre el salón “empecemos a organizar bien las filas guardemos todo”

Situación detectada:

1. Hay mucho afán por cerrar la clase y cumplir con los tiempos.
2. No hay una retroalimentación adecuada cuando los estudiantes se acercan a la docente a buscar validación de su trabajo.
3. Es muy importante para la docente investigadora que los puestos vuelvan a quedar en filas.

Conclusión.

La actividad no tiene un propósito de comprensión claro los estudiantes estaban en una clase de proyecto lector en donde aparentemente la ilustración no se toma como lectura de imagen sino como un ejercicio de dibujo al no tener propósito los estudiantes encaminan sus esfuerzos a que el dibujo quedó bonito como lo expresa la maestra.

Contexto Número dos: Colegio Compartir Recuerdo I.E.D J.M

Fecha de clase: 01 de junio de 2019

Clase: español

Grado: primero de primaria

Anexo: 9

Tabla 12

Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales 2 (2020)

| | |
|----------------------|--|
| Tiempo | La docente investigadora desarrolló esta clase en la apropiación de los elementos de la EpC en cada una de sus fases dio el tiempo para que los estudiantes pensarán según su orientación. |
| Oportunidades | La docente diseñó actividades individuales y grupales que permitían que los alumnos pensarán cómo desarrollarlas |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | activando conocimientos previos y mediante la conexión de nuevos, creando aprendizaje. |
| Rutinas y estructuras | Se evidencia trabajo sistemático de las rutinas de pensamiento. |
| Lenguaje | Un lenguaje apropiado para el grupo de clase, corroborando entendimiento mediante preguntas y respondiendo a los estudiantes aquellas que formulaban, |
| Modelar | Hay evidencia de ejercicios de pensamiento que son modelados por la maestra hablando en primera persona y dando ejemplo para que los estudiantes comiencen modelando y luego mediante preguntas se acerquen a su propio pensamiento. |
| Interacciones y Reacciones | Los desempeños de comprensión estaban diseñados para el trabajo colaborativo en retroalimentaciones grupales, individuales y trabajo por parejas. |
| Ambiente Físico | El espacio está organizado por filas, en forma de U en su alrededor y en el centro filas de tres puestos, permitiendo la interacción constante entre compañeros y usando los recursos como televisor, computadora e internet. |
| Expectativas | Escuchar a los estudiantes en su presentación sobre la secuencia lógica de la piedra del muerto, trabajada con sus padres, para corroborar comprensiones y valorar las historias de su localidad. |

Análisis de transcripción primer momentos de la clase.

Maestra: “Hoy vamos a tener nuestra clase de español para eso vamos a trabajar algo que se llama secuencias lógicas, listo, entonces vamos a prepararnos, primero quiero saber quién faltó hoy”

Estudiante: nombran una estudiante que faltó a clase

Maestra: “¿Quién más?”

Estudiantes: Continúan nombrando los compañeros faltantes

Maestra: “Para comenzar vamos a recordar algunas reglas de la clase, quien quiere participar para recordarme reglas de clase”

Estudiantes: Levantan la mano

Maestra da la palabra “tú” nombra la estudiante

Estudiante: “No hacer desorden cuando estamos en una actividad ni responder a un compañero agresivamente”

Maestra: Continúa escuchando y retroalimentando las participaciones.

Situación detectada:

1. Aunque la maestra ya estaba apropiando los elementos de la EpC continuaba presentando en forma de tema y no de desempeños o metas de comprensión.
2. Existían acuerdos de convivencia, y antes de iniciar el desarrollo de la clase, solicitó que se recuerden estos acuerdos, permitiendo que sean los alumnos quienes los nombren.

Conclusión.

La docente investigadora dejó el formato de itinerario y presentó el trabajo a desarrollar de otra manera aunque aún faltaba, fue evidente el trabajo de reflexión para reconocer qué era lo importante en el desarrollo de la clase. Crear pactos de convivencia involucraba a los estudiantes en un discurso dialógico en donde todos son responsables del ambiente de enseñanza aprendizaje.

Análisis de transcripción segundo momentos de la clase.

Maestra: “A continuación voy a recibir la actividad número uno, voy a observarla a leerla ¿qué es lo primero que me dice la actividad número uno?”

Estudiante: “Nombre”

Maestra: “Muy bien, entonces escribo mi nombre, cada uno ya sabe escribir su nombre por favor completico y la fecha ¿qué fecha es hoy?”

Estudiante: “junio 4”

Maestra: Recorre el salón recordando qué letras suben, qué letras bajan y se mantienen. Para la escritura del nombre todos van a prestar atención aquí, dice vamos a seguir con el dedo lo que dice aquí la miss (señala cómo lo deben hacer) posteriormente lee objetivo general. “Escuchar y comprender la secuencia lógica de una historia mediante el uso de imágenes y descripción de las mismas” lee el DBA número seis, al terminar les dice esto qué quiere decir, que hoy vamos a adquirir nuevas comprensiones, hoy nosotros vamos a aprender cierto nombre al estudiante (llama la atención a un estudiante distraído) cómo se hace una secuencia lógica para contar y describir una historia” hace lectura

“actividad número uno: Visibilizar el pensamiento de los estudiantes mediante la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto se acuerdan que un día hicimos esa rutina”

Estudiantes: “Si”

Maestra: “Bueno hoy vamos a trabajar la rutina” utiliza el televisor para proyectar una imagen que también tienen en la ficha de trabajo que entregó, y solicita “vamos a parar un minuto si yo no he terminado de escribir mi nombre no importa colocamos las manitas en esta posición (cruzando brazos) luego vamos a observar durante un minuto esa imagen todos” reitera “no puedo estar haciendo otra actividad que no sea mirar la imagen”, recorre el salón da el tiempo menos del minuto, y les pide que para participar levanten la mano pregunta “¿Qué veo? Solo lo que ven”

Estudiante: “Castillo y Dragon”

Docente: repite la respuesta da la palabra a otro estudiante.

Estudiantes: un caballero, otro estudiante un castillo, un río, tres banderas, el niño, una espada, montañas fuego un arcoíris etc.

Docente: los felicita y anima “muy bien eso es lo que ven ahora qué es lo que piensan de qué se tratará esa imagen”

Estudiante: “El dragón esta ahuyentando al caballero, el dragón quiere entrar al castillo, el dragón quiere quemar el castillo, puede entrar volando”

Estudiante 2: “no tiene alas no puede entrar volando”

Maestra: “okay no tiene alas entonces tu deduces que no puede entrar volando, pasa a la siguiente pregunta, ¿qué se preguntan de esa imagen?”

Estudiantes: en silencio

Docente: Por ejemplo: “Yo me pregunto si habrá una princesa en ese castillo”

Estudiantes: “si”

Docente: “Esa es la pregunta que se hace la miss, ustedes que se preguntan”

Estudiante: “Si, hay un rey”

Estudiante 2: “Si, hay más soldados”

Estudiante 3: “Si, hay un príncipe”

Docente: “esa esta chévere será que hay un príncipe o el caballero es el príncipe”

Situación detectada:

1. La docente investigadora aún no incorporó el vocabulario de los elementos de la EpC aunque comenzaba a comprender que cada actividad que desarrollaba tenía un propósito de comprensión.
2. Hacía evidente el uso de documentos de apoyo cómo los DBA, aunque su lectura literal era muy técnica para los estudiantes y la explicación no daba cuenta del uso de un lenguaje menos técnico para que los estudiantes comprendieran
3. Utilizó los recursos de los que dispone el salón.
4. Realizó rutinas de pensamiento enlazada con el propósito de clase e hizo ejercicios de modelación de pensamiento mediante el ejemplo, valorando y dando tiempo para que los estudiantes pensarán.
5. Se detectó dificultad para que los estudiantes realizaran la parte final de la rutina de pensamiento.

Conclusión.

1. La docente investigadora estaba realizando ejercicios de planeación consciente.
2. Aunque la lectura de los DBA fue técnica la docente investigadora no solo buscaba material de apoyo, tenía la intención de hacerlo público en el salón para que sus alumnos conocieran qué iban a aprender.
3. Inicio a gestar cultura de entendimiento mediante las rutinas de pensamiento.

Análisis de transcripción tercer momentos de la clase.

Maestra: Aquí” en la parte de abajo dice tarea, consultar la historia de la piedra del muerto popular en el barrio cierto ¿Dónde queda la piedra del muerto? “

Estudiante: “Yo vivo casi al frente de la piedra del muerto”

Maestra: “Consulto la historia de la piedra del muerto con mi mamá, mi tía, luego voy a revisar una secuencia lógica le voy a pedir a mi mamá o a mi papá o a mi familia que hagamos las fichitas, la próxima clase cada uno va a pasar con sus secuencias y me va a explicar el paso a paso okay para finalizar nuestra clase de hoy, vamos a evaluar cómo

me fue en la clase de hoy (rúbrica anexo 9). Atención plena, aquí hay tres caritas voy a marcar con una equis la primera ¿di mi opinión en la rutina de pensamiento?

Estudiantes: si

Maestra: “Si lo hicieron colocan una x en lo logre, sí yo quise participar, pero me arrepentí coloco en la carita de falta trabajar un poco más, si yo no quise participar pongo la carita en no lo logre”. Así continuó con el resto de las preguntas de la rúbrica.

Situación detectada:

1. La docente investigadora pidió que modelarán el trabajo desarrollado en clase con ayuda de su familia teniendo en cuenta una historia popular de la localidad.
2. Hizo preguntas a los estudiantes sobre el conocimiento de esta historia, pero sin profundizar.
3. Realizó una rúbrica de autoevaluación para detectar el desarrollo del paso a paso de la actividad y sí los estudiantes comprendieron.

Conclusión.

1. La docente investigadora se tomó el tiempo de analizar el contexto para incluirlo dentro de su clase y diseñar actividades para que los alumnos usen sus comprensiones en su cotidianidad.
2. Comenzaba a incluir a los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje mediante el diseño de las rúbricas.

Contexto Número tres: Colegio Bosanova I.E.D J. T

Fecha de clase: 27 de febrero de 2020

Clase: sociales

Grado: segundo de primaria.

Tabla 13

Análisis del vídeo de clases en contraste con las fuerzas culturales 3 (2020)

| | |
|-----------------------------------|--|
| Tiempo | La docente investigadora desarrolló esta clase en la apropiación de los elementos de la EpC en cada una de sus fases dio el tiempo para que los estudiantes pensarán según su orientación. |
| Oportunidades | La docente diseñó actividades individuales y grupales que permitían que los alumnos pensarán cómo desarrollarlas activando conocimientos previos y mediante la conexión de nuevos, creando aprendizaje. |
| Rutinas y estructuras | Se evidencia trabajo sistemático de las rutinas de pensamiento. |
| Lenguaje | Un lenguaje apropiado para el grupo de clase, corroborando entendimiento mediante preguntas y respondiendo a los estudiantes aquellas que formulaban. |
| Modelar | Hay evidencia de ejercicios de pensamiento que son modelados por la maestra hablando en primera persona y dando ejemplo para que los estudiantes comiencen modelando y luego mediante preguntas se acerquen a su propio pensamiento. |
| Interacciones y Reacciones | Los desempeños de comprensión estaban diseñados para el trabajo colaborativo en retroalimentaciones grupales e individuales. |
| Ambiente Físico | El espacio del salón no es muy cómodo así que en la primera parte de la clase se mantienen en filas muy pegadas y luego se distribuyen en grupos. |
| Expectativas | Escuchar y orientar las conexiones que desarrollaron los estudiantes en su viaje por la historia familiar, mediante los desempeños de comprensión presentados. |

Análisis de transcripción primer momento de la clase.

Maestra: “Para hoy teníamos una actividad muy importante cuál era”

Estudiante: “¡yo sé, la actividad del árbol!”

Maestra: “Muy bien, Hoy teníamos que traer listo toda la actividad que teníamos dispuesta para el árbol genealógico, un minutico para que por favor acaben de escribir la fecha, yo voy a ir pegando en el tablero las fichas que hemos trabajado en clase, una de las primeras fichas fue esta, ¿Quién me recuerda qué es esto?” Señala y muestra la ficha.

Estudiante: “Una montaña.”

Maestra: “Una qué”

Estudiante: “Una meta de comprensión”

Maestra: “Muy bien lo hicimos la clase pasada, esas son nuestras metas de comprensión una de contenido, una de método, una de propósito y otra de comunicación, pero nosotros ahí vamos flojitos cierto, pintamos la montaña y apenas dejamos pintada la primera meta porque antes de eso hicimos una investigación, recordemos estamos investigando sobre ¿la historia de quién?”

Estudiante: “De nuestros padres”

Maestra: “Hay una cosa muy importante y es que estamos viajando por la memoria de la familia para saber de dónde venimos, cuál fue la primera actividad que hicimos para saber de dónde vinimos” da la palabra.

Estudiante: “Consultar sobre la historia de nuestro nombre.”

Maestra: “Muy bien vamos a recapitular lo escribe en el tablero y les pide a los alumnos que no lo escriban ya que van a recordar. Les pregunta que aprendieron con la consulta de su nombre, de donde viene el apellido”

Estudiantes: “del papá”

Maestra: “y el otro.”

Estudiantes: “de la mamá”

Maestra: “Muy bien entonces mi nombre me lo pusieron por algún motivo, pero mis apellidos no son inventados mis apellidos vienen de mis padres y los apellidos de mis padres de mis abuelitos, ahora que hicimos de segundas”

Estudiante: “Registro civil”

Maestra: “Muy bien, registro civil y en el registro civil qué aprendimos”

Estudiante: “el nombre de la mamá, cedula”

Maestra: “Datos, el registro civil qué era”

Alumno: “¿Es un papel importante?”

Maestra: “muy bien es un papel importante que tiene qué”

Estudiante: “Tiene todos los datos de cuando nacimos y un número importante”

Maestra: Pregunta a un estudiante “¿cuál es ese número importante?”

Estudiante: “No responde”

Maestra: “Ayúdenoslo, ¿cómo se llamaba ese número importante?”

Estudiantes: Nuiip

Maestra: “Muy bien, ¿ese número cambia?”

Estudiantes: “No”

Maestra: “¿Ese número que lo dan cuándo?”

Estudiante: “Yo nací”

Maestra: “¿Qué más tiene?”

Estudiantes: “Fecha de nacimiento, nacionalidad, la sangre”

Maestra:” Muy bien tiene mi tipo de sangre”

Situación detectada:

1. Presentó una recapitulación de desempeños de comprensión realizados con anterioridad.
2. Pregunta constantemente qué aprendieron los estudiantes del desarrollo de cada uno de los desempeños.
3. Es evidente que estaba corroborando comprensiones para pasar al siguiente desempeño de comprensión.

Conclusión.

1. La docente investigadora ha enmarcado su discurso en la EpC realizando una constante valoración continua.
2. Los estudiantes demuestran familiaridad con la terminología de la EpC
3. Hay valoración continúa de las comprensiones mediante la formulación de preguntas respecto de los desempeños de comprensión.

Análisis de transcripción segundo momento de la clase.

Maestra: Entregan la ficha de trabajo, ¿quién quiere leer?

Estudiante: “yo”

Maestra: “Lee por favor:”

Estudiante:” Rutina de pensamiento veo, pienso me pregunto”

Maestra: “Es una rutina de pensamiento, entonces qué me toca utilizar”

Estudiante: “La mente”

Maestra: “Sebastian qué es la primera imagen que aparece”

Estudiante: “Un ojo, veo”

Maestra: “Muy bien nos vamos a concentrar a ver esas dos imágenes, en la siguiente, pasado un minuto pregunta ¿qué ven?”

Estudiantes: Una reunión, unos jugos, un pastel, unas velas, un perro etc.

Maestra: Ahora qué pienso, ya se lo que vi, ahora qué pienso

Estudiante: Pienso que quiero a mi familia

Maestra: Él piensa que quiere a su familia quién más

Estudiantes: Pienso que es una reunión, una familia que se ama

Maestra: Ahora la última: La miss primero, se pregunta ¿de quién será ese perrito?

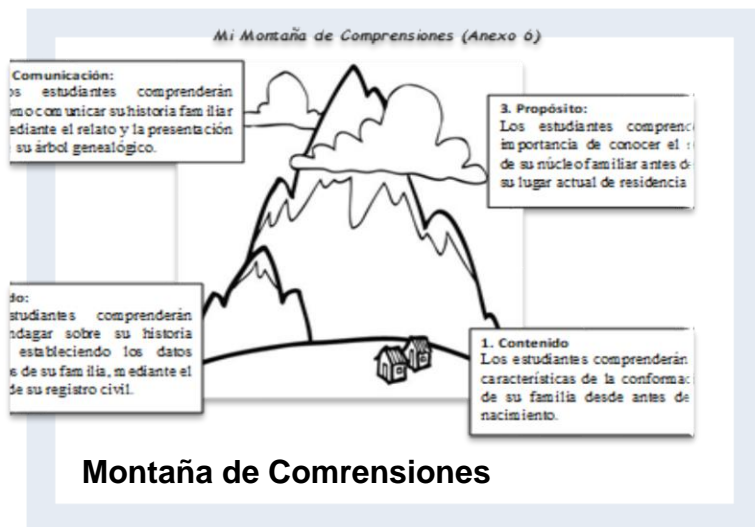
Estudiantes: ¿Por qué hay comida? ¿ellos son familia?

Situación detectada:

1. La rutina de pensamiento se realizó durante la fase de investigación guiada.
2. Se nota la familiaridad de los estudiantes con las rutinas de pensamiento; sin embargo la docente siguió reafirmando en su discurso en qué se deben concentrar para responder a las observaciones y pensamientos que esta produce.

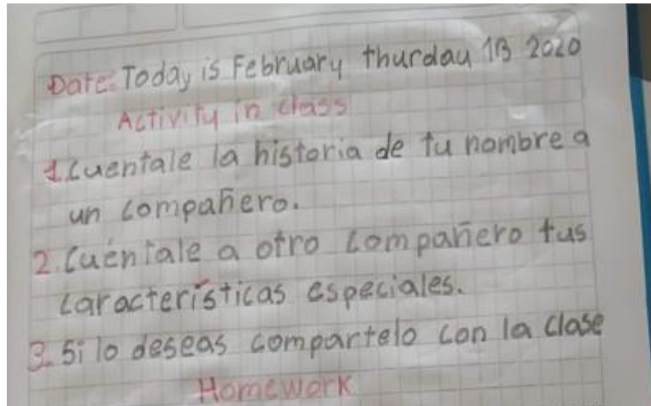
Conclusión.

La docente investigadora desarrolla una secuencia lógica (anexo 10) con diferentes desempeños de comprensión que promueven el pensamiento, mediante la investigación familiar apoyados en documentos de identidad y la oralidad al compartir las conexiones logradas y los aprendizajes adquiridos, acompañados de una valoración continua.



La docente investigadora diseñó una estrategia para introducir a los estudiantes a los desempeños y metas de comprensión, relacionando estos desempeños con pasos necesarios para llegar a la meta de comprensión. Es necesario que el estudiante comprenda lo que va a aprender y que el docente corrobore estas comprensiones desde allí comienza la valoración continua.

Figura 28. Secuencia Lógica valoración continua – Presentación de metas de comprensión. Creación propia (2020)



Desempeños de comprensión de contenido

La docente investigadora desarrolla desempeños de comprensión que involucrarán la investigación familiar, de esta investigación los estudiantes llegaron a conclusiones que compartieron libremente. Escuchar y retroalimentar es parte fundamental de la valoración continua.

Figura 29. Secuencia Lógica valoración continua – desempeños de comprensión, creación propia (2020)

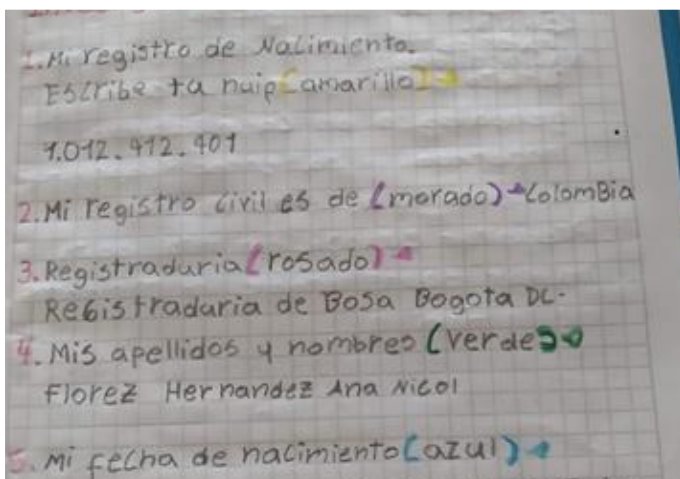


Desempeño de comprensión de método

Los estudiantes comprenderán cómo indagar sobre su historia familiar estableciendo los datos históricos de su familia, mediante el análisis de su registro civil.

La docente investigadora desarrolló una estrategia, mediante la indagación de algunos datos que los estudiantes debían encontrar diferenciando con colores propuestos por la maestra.

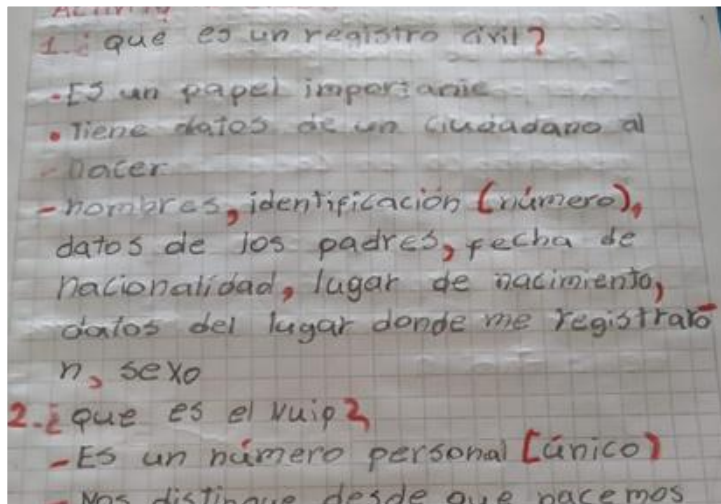
Figura 30. Secuencia Lógica valoración continua – desempeños de comprensión de método 1 creación propia (2020)



Desempeño de comprensión de método

El estudiante recopila los datos encontrados en contraste con el color que indica en qué parte del documento está y luego lo escribe en su cuaderno. De esta manera la docente logra valorar fácilmente si el estudiante encontró el dato que se sugirió mediante preguntas, y si este estaba coloreado como se indicó, cuando no se acertaba la docente llevaba al estudiante a la respuesta mediante preguntas: ¿Qué te hace decir que esa respuesta que elegiste es la correcta?, de esta manera le ayudaba a encontrar el dato que se le estaba solicitando según las características.

Figura 31. Secuencia Lógica valoración continua – desempeños de comprensión de método 2 creación propia (2020)



Desempeño de comprensión de Propósito

Los estudiantes comprenderán la importancia de conocer el recorrido de su núcleo familiar antes de llegar a su lugar actual de residencia.

Después de recolectar datos la docente propuso una lluvia de ideas en lugar de dar un concepto para memorizar, construyeron uno propio desde las comprensiones de los niños hasta el momento. Esta investigación los llevó a tener datos confiables de su lugar de nacimiento y el de sus padres, lugares que han recorrido, posteriormente con la ficha de investigación (anexo 10) exploraron mediante el relato datos más personales de su familia.

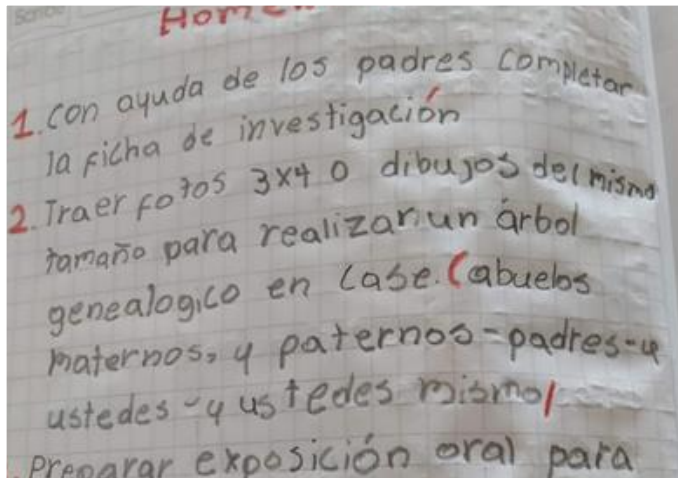
Figura 32. Secuencia Lógica valoración continua – desempeños de comprensión de Propósito creación propia (2020)



Rutina de pensamiento veo, pienso me pregunto.

La rutina de pensamiento se desarrolló, al finalizar los desempeños de comprensión de contenido, método y propósito, con el objetivo de visibilizar el pensamiento que tienen sobre la familia, ya que el ejercicio no es sobre los tipos de familia, pero sí sobre la memoria familiar.

Figura 33. Secuencia Lógica valoración continua – rutina de pensamiento creación propia (2020)



Corresponsabilidad pedagógica

La corresponsabilidad pedagógica hace referencia al acompañamiento en casa de actividades que ayuden al estudiante a alcanzar los desempeños de comprensión propuestos.

Figura 34. Secuencia Lógica valoración continua – corresponsabilidad pedagógica. creación propia (2020)



Desempeño de comprensión de comunicación

Los estudiantes comprenderán cómo comunicar su historia familiar mediante el relato y la presentación de su árbol genealógico.

Los estudiantes desarrollaron el árbol genealógico de forma grupal, teniendo en cuenta los datos recolectados del registro civil y la ficha de investigación, con estos desempeños desarrollados previamente podían hablar con más propiedad de alguno de los miembros de familia, basados en la realidad.

Figura 35. Secuencia Lógica valoración continua – desempeño de comunicación. creación propia (2020)

Categoría Apriorística

La categoría apriorística declarada por la docente investigadora fue la rúbrica de evaluación. Durante la investigación pasó por varios procesos, entendiendo la evaluación sumativa como requerimiento institucional, más no como un número final del proceso posteriormente continuó con la valoración cualitativa mediante la retroalimentación constante, pero esta se quedaba en el aire al ser tan subjetiva. Al encontrar el mecanismo para dar a conocer sus expectativas de aprendizaje mediante proposiciones que se enlazaban con el SIE logró clarificar para ella y sus estudiantes lo que se espera comprenda el alumno en un proceso continuo mediante los diferentes desempeños de aprendizaje. “Las Rúbricas pueden mejorar el desempeño de los estudiantes, así como monitorearlo, al clarificar las expectativas del profesor y mostrar cómo se pueden alcanzar estas expectativas.” (Goodrich, 1996)

Capítulo VI: Hallazgos

A partir de la experiencia empírica y sistemática de las acciones constitutivas de la práctica entre cada ciclo de reflexión, y la deconstrucción y reconstrucción de esta en el análisis de los datos, se sintetizan cinco hallazgos en el quehacer docente como profesora de primaria, y el impacto que ellos generaron en los aprendizajes de los estudiantes.

1. De docente de aula a docente investigadora de su práctica.

Las comprensiones respecto a la práctica docente tuvieron un cambio significativo, el reconocimiento como objeto de estudio demandaba un análisis reflexivo y constante del quehacer pedagógico bajo un enfoque cualitativo que permitió ver la capacidad humana para afrontar los diferentes cambios que se presentaron durante la investigación. “Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social.” (Taylor & R, 2010, pág. 21)

La docente investigadora estaba de acuerdo con esa afirmación, reconocerse como objeto de estudio le permitía tener un conocimiento directo y fidedigno de su experiencia, pero no respondía a una estadística de una escala clasificatoria para encasillarse como buena o no tan buena maestra, por el contrario este enfoque le permitía entender su práctica sin rotularla, sino como un práctica dinámica que se puede mejorar constantemente a partir del análisis reflexivo de la misma, sin que ello deje de ser un análisis riguroso, por el contrario demanda atención constante en el detalle de cada ciclo. “Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a una persona. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor & R, 2010, pág. 22)

2. Resignificación de las acciones constitutivas de la práctica.

La docente investigadora utilizó su propia estrategia “Strategy box” para tomar lo relevante e importante de la mezcla de pensamientos que se desprenden de la reflexión

constante de la práctica. Encontró que en las acciones constitutivas de la práctica es fundamental tener en cuenta el contexto, definir qué van a aprender los estudiantes, para qué lo van a aprender y cómo lo van a aprender en relación con esto:

El contexto: Fue necesario configurar las variables del ambiente de aprendizaje tanto de las dinámicas propias de la institución como de las dinámicas familiares al desarrollar una planeación que tiene en cuenta estos factores es posible anticipar situaciones que pueden obstaculizar o promover el aprendizaje. El aprendizaje es el resultado de las interacciones de todos los actores involucrados en el aula y su contexto a propósito de esto Vygotsky (1977) consideraba el aprendizaje como resultado del conocimiento producto de las interacciones personales del estudiante con su entorno social.

Aprendizajes: Para definir qué van a aprender los estudiantes se hace necesario el estudio del currículo acompañado de documentos de apoyo como los DBA. Esto permite considerar los propósitos de aprendizaje institucionales mediante el currículo y la reflexión de documentos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje.

Propósitos: Para qué aprenden los estudiantes. Aprenden para comprender mejor el mundo que los rodea, resolver problemas de la cotidianidad y aportar en la construcción del conocimiento en el aula. Este proceso se dio gracias a la planeación en el marco de la EpC. El conocimiento se produce gracias a la comprensión y para llegar a la comprensión es necesario focalizar un tópico generativo que desprenda la meta de comprensión y mediante los desempeños de comprensión desafíe al estudiante a poner en práctica lo que aprendió. Esto quiere decir que no puede ser transmitida sino construida por la experiencia del estudiante a través de un trabajo juicioso y riguroso del profesor como participe y orientador de ese proceso.

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión está fundado en la definición de la comprensión como desempeño creativo. De tal manera, la comprensión siempre entraña invención personal, nunca puede ser simplemente

transmitida de un generador a un receptáculo, sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante. (Stone, 1999, p. 123)

Valoración continua: para responder cómo van a aprender los estudiantes la docente investigadora encontró que mediante el apoyo sistemático en cada uno de los desempeños de comprensión el estudiante lograría llegar a la meta de comprensión, usando herramientas como la retroalimentación, la construcción de pensamiento, rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación los estudiantes serían partícipes de sus aprendizajes. La valoración continua aseguraba que el estudiante tuviera mucha más probabilidad de éxito en el momento de demostrar sus aprendizajes en una situación diseñada por la maestra en donde se pusieran a prueba sus comprensiones.

La evaluación diagnóstica continua de los desempeños estudiantiles revela la calidad del diseño curricular, así como el alcance de la comprensión de los alumnos. A medida que los docentes se comprometen con la evaluación diagnóstica continua, advierten como responden los alumnos a la tarea. (Stone Wiske, 1999, p. 122)

3. Cultura de pensamiento

Para gestar la cultura de pensamiento en el aula la docente inició con la planeación en el marco de la EpC este fue su primer paso para consolidar un ambiente en donde los pensamientos se volvían visibles para llegar a la comprensión posteriormente encontró que el ambiente de clase comenzaba a transformarse precisamente para dar esos tiempos de pensar, el lenguaje que utilizaba la maestra estaba enfocado en visibilizar el pensamiento oculto de los alumnos, mediante preguntas, ejercicios y rutinas de pensamiento, la distribución del espacio era modificado para producir conocimiento grupal y hacer conexiones con las opiniones de sus pares, todas estas transformaciones estaban ligadas con las ocho fuerzas culturales: expectativas, oportunidades, tiempo, modelaje, ambiente, interacciones, rutinas. Esto cambió totalmente las expectativas de enseñanza aprendizaje, al darse los tiempos para pensar se reconoce cómo el estudiante comprende un conocimiento, hay una confrontación como docente respecto al aprendizaje como construcción de conocimiento o como respuesta sistemática.

Solo cuando comprendemos qué están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión. De esta manera, hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo de una enseñanza efectiva. (Ritchhart. Et. al. 2014, p. 64)

Al realizar las primeras rutinas de pensamiento la docente investigadora notó dificultad para generar preguntas de lo observado por lo que encontró que fue necesario introducir a los niños en ejercicios de pensamiento como: observar, describir, comparar e imaginar. Esto promovía el pensamiento no solo como fuente para expresar lo que piensan, sino para que los alumnos tengan las herramientas para describir, comparar e imaginar aquello que observan.

Si estamos tratando de comprender algo tenemos que anotar sus partes y sus características, ser capaces de describir bien detalle y en su totalidad. Identificar y dividir algo en sus partes y sus características están bien un aspecto clave del análisis. El proceso de comprensión está integralmente vinculado a la construcción de nuestras explicaciones e interpretaciones (Ritchhart. Et al. 2014, p. 46)

4. Oralidad:

La oralidad se presentó como una habilidad comunicativa de la cual la docente investigadora hizo uso a través de las rutinas de pensamiento para escuchar los pensamientos de los estudiantes, la promoción de la oralidad en el aula no tenía propósitos sintácticos sino propósitos de uso de la lengua en donde el estudiante reflexionará su forma de comunicar las ideas.

No subestimar la lengua del alumno, no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptiva que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación. (Rodríguez,1995, p. 33)

Los espacios del uso de la lengua se dan permanentemente con el intercambio constante de preguntas en el ejercicio de lluvia de ideas, en el trabajo con el par, la retroalimentación constante y las rutinas de pensamiento. El tópico generativo iba en la misma línea, incluyendo el uso del habla en el intercambio constante de las creencias y relatos familiares haciendo parte de una memoria colectiva que después compartían con sus compañeros.

Queremos subrayar que muchos discursos orales son formas de memoria colectiva a través de las cuales los sujetos encuentran fundamentos para constituir su identidad y repensar su presente. En efecto la oralidad, es una de las instancias mediante las cuales las sociedades construyen un archivo de conocimientos destinado a interpretar y negociar el pasado. (Vich & Zavala, 2004, pág. 18)

5. Resultado en el aprendizaje de los estudiantes

Un docente que investiga constantemente su práctica detecta situaciones que obstaculizan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Durante el proceso de investigación la docente detectó primero las dificultades de enseñanza, para luego realizar ensayos enmarcados en las acciones constitutivas de la práctica desde cada uno de los campos disciplinares que abordaba su asignación académica de esta manera, surgió como resultado la planeación en el marco de la (EpC) y un aula que promueva la cultura del pensamiento y la expresión de este a través de la oralidad y las rutinas de pensamiento.

Las dificultades de aprendizaje estaban totalmente ligadas con las dificultades de enseñanza, ya que promovían un aprendizaje superficial enmarcado en ejercicios de memorización, identificación o comparación sin que estos generarán comprensiones; esto no quiere decir que esos ejercicios no sean necesarios a la hora de adquirir una comprensión sino que la orientación de estos a aprendizajes sin propósito no resultan en una comprensión que pueda usar el estudiante en su contexto o que pueda ayudar a solucionar un problema; por lo tanto, en una enseñanza para la comprensión, la docente

se pudo desligar de sus antiguas creencias estructurando nuevos hábitos de pensamiento en sus estudiantes.

Enseñar a pensar establece habilidades metacognitivas en el estudiante que le permitan aplicar las comprensiones adquiridas en otros contextos, Brown et al. (1983) citado por Tesouro “afirman que la metacognición implica el conocimiento de las cogniciones y la regulación de la actividad mental, la cual exige: a) planificar la actividad antes de enfrentarse con un problema, b) observar la eficacia de la actividad iniciada, y c) comprobar los resultados.” (Tesouro, 2018)

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentarán las conclusiones y recomendaciones derivadas de una investigación cualitativa descriptiva que detalló las dificultades y avances en cada uno de los ciclos de reflexión mediante la deconstrucción y construcción de las acciones constitutivas de la práctica de la docente investigadora.

1. Se determinó que para lograr las transformaciones de la práctica docente es necesaria la disposición para mejorarlas. El autoestudio consciente permite un proceso de la deconstrucción y reconstrucción de la práctica, soltar ideas arraigadas a lo largo de la experiencia docente y abrir la mente a nuevas experiencias y ensayos metodológicos. Provee no solo una práctica dinámica, sino un investigador de su propia práctica, esto sugiere constantes ciclos de reflexión en donde lo que un día se presenta con claridad puede ser una futura dificultad de enseñanza aprendizaje; de allí la importancia de estudiar y retarse constantemente, cuando más se siente cómodo con una metodología o estrategia más hay que estudiarla para mejorarla o controvertirla de esta manera la práctica se convierte en objeto de estudio.

2. En consecuencia con esto y las dinámicas en los diferentes contextos abordados en el documento, cabe resaltar la importancia de encontrar un propio sistema de autoconocimiento docente. A lo largo de la investigación de la práctica docente convergen muchos aspectos que mantienen la mente inquieta. Strategy box se convirtió en un recurso que se fue dando sin que siquiera la docente lo notara, la formulación constante de preguntas a lo largo de su experiencia y formación docente le permitieron encontrar su propio andamiaje a la reconstrucción de sus prácticas de enseñanza.

3. Los aportes de la adaptación de la Lesson Study fueron valiosos dentro de la investigación, la mirada de otro par a las lecciones planeadas, implementadas y evaluadas produce conocimiento de la misma lección, cosas que se han pasado por alto, circunstancias que no se tuvieron en cuenta y el reconocimiento de acciones propias del quehacer docente, enriquecen enormemente la acción pedagógica. La creación de instrumentos de evaluación de la planeación e implementación de la clase pasa al detalle

de los propósitos comunes por mejorar la práctica docente y fomenta un aula abierta, en donde el docente se reconoce como ser imperfecto que está dispuesto a escuchar y tomar todo aquello que enriquezca la transformación de su práctica.

4. Se recomienda el uso del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión para retar las concepciones sobre el diseño del currículo y la evaluación. Este enfoque transforma las practicas docentes en verdaderas nuevas formas de enseñanza aprendizaje. Desafía constantemente al docente a diseñar tópicos, metas y desempeños de comprensión que aportan en el uso de los aprendizajes en contextos reales, el enfoque promueve el aprendizaje colectivo y rompe con los paradigmas de la educación tradicional.

5. La implementación de la EpC trae consigo una cultura de pensamiento, la cultura de pensamiento se retrata en las ocho fuerzas culturales: tiempo, oportunidades, rutinas y estructuras, lenguaje, modelar, interacciones y reacciones, ambiente físico, expectativas, propuestas por Ron Ritchhart (Project Zero, Harvard 2002). En ese ambiente de aula se recomienda el uso de las rutinas de pensamiento ya que estas permiten que el estudiante desafíe constantemente su pensamiento en ejercicios metacognitivos que serán visibilizados y documentados.

6. Las rubricas de evaluación acompañan el proceso de la valoración continua ya que contienen las expectativas de los desempeños de comprensión; estas expectativas hacen parte del proceso de formación en el aprendizaje del estudiante teniendo muy claro que se espera de él.

7. Se determinó la promoción de la oralidad como acto comunicativo en donde el estudiante manifiesta el resultado de su pensamiento. Mediante la oralidad es posible determinar no solo el pensamiento oculto sino las habilidades sociales para dar a entender o indagar las comprensiones del mundo que lo rodea.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1979) La teoría ecológica del desarrollo humano. Universidad de Harvard. Press 1 (s.f.).
- Catillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson, Educación S.A.
- Clemente Estevan, R. A., & Hernández Blasi, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación . Málaga: Ediciones aljibe.
- Fuente Aguilar, P., & Gomez Campillejo, M. (1 de Agosto de 1991). Aproximación teórica a la investigación acción y su proyección practica en la realidad educativa. Interuniversitaria de Formación del profesorado, 295 - 309. Obtenido de file:///C:/Users/YURANI%20CAMACHO/Documents/Dialnet-AproximacionTeoricaALaInvestigacionaccionYSuProyec-117750.pdf
- G., V. G. (2019). La importancia del apoyo familiar en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. México: Revista de evaluación para docentes y directivos.
- Gadino, A. (2008). Prácticas de pensamiento con niños de 3 a 7 años Acciones motivadoras y proyectos grupales. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gómez Flórez, A. (29 de Enero de 2018). ¿Cómo se adaptan los niños al cambio? Recuperado el 20 de Abril de 2019, de BID Mejorando vidas: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/como-se-adaptan-los-ninos-al-cambio/>
- Gonzalez Monteagudo, J. (2001). Jhon Dewey y la pedagogía Progresista. El legado Pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XI. Sevilla.
- González Pineda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. Revista Galego - Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 253.
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics Educational Leadership. Cambridge.
- Jiménez, J. R. (2003). Un aula para la investigación: como construir un ambiente favorable a la indagación educativa. Revista investigación en la escuela, 51, 15-26.
- Llana Meña, M. (2009- 2010). Convivencia Escolar: Dísimiles Construcciones Símbolicas en Oposición. Enfoques Educativos 11, 55 -64.
- Marcelo, C., & Vaillant , D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes 10 claves para el cambio. Madrid : Narcea, S.A. de Ediciones.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea S.A de ediciones.
- Máxima Uriarte, J. (10 de 03 de 2020). Características.co. Obtenido de <https://www.caracteristicas.co/pensamiento/>.
- Ministerio de Educación Nacional. (31 de marzo de 2020). Colombia Aprende. Obtenido de https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares



[_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf](#)

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). DBA de lenguaje. Bogotá: Panamericana Formas E. Impresas S.A.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Unesco.
- Muñoz, J. B. (1996). Las Perspectivas Contextual y Sociocultural. Malaga : Editorial Espasa.
- Nacional, M. d. (6 de Junio de 2016 - 2017). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje . Antioquía : Colombia Aprende. Obtenido de <https://aprende.colombiaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>
- Pozo, J. I., Schever, N., Pérez Echavarría , M., Mateus, M., Martín , E., & de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Educación y educadores No 7, 45 - 56.
- Ritchhart, R. (18 de 01 de 2019). Entrevista a Ron Ritchhart: La Cultura del Pensamiento. (E. Educaxia, Entrevistador)
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.
- Rizo García, M. (2005). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. . e-campoós, 8.
- Rodríguez, M. E. (1995). "hablar" en la escuela: para qué cómo. Revista Latinoamericana de Lectura 16, (3), 31 - 40.
- Rueda Beltran , M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles educativos.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes Reflexión y acción en el aula. Rosario de Santa Fe: Homo Sapiens.
- Soto Gómez , E., & Pérez Gómez, A. (2013). Guía Lesson Study. Málaga.
- Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). La Enseñanza para la Comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, & R, B. (2010). Introduccion a los metodos cualitativos de investigación. Madrid: Páidos.
- Tesouro, M. (2018). La metacognición en la escuela, la importancia de enseñar a pensar. Educrea.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). Oralidad y Poder, herramientas metodologicas . Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Viñoles, M. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación temprana. Revista electrónica de Ciencias Sociales y educación , 3-5.

Vygotsky, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paídos.

Anexos

Anexo 1. Planeación y evaluación de desempeño por clase.

| PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS POR CLASE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Desempeño: Se presenta de forma sencilla en inglés. | | Docente: Yurani Camacho Benitez | | Grado: 102 2019 | |
| Momento de la Actividad | Descripción de la Actividad | Propósito de la Actividad | Característica de desempeño que se cumple y por qué | ¿Se cumple el propósito de la actividad? ¿Qué pasó? | Evidencias |
| 1. Saludo y llamado a lista | Es una actividad de rutina, donde los niños dan y responden el saludo en inglés. Se corrobora la asistencia a clase | Reforzar vocabulario sobre una rutina diaria de saludo. | Convierte el saludo en algo cotidiano y usa expresiones de repetición para decir cómo está | Sí se cumple, en este nivel solo es repetición, pero saben como responder. Se debe ampliar el vocabulario y practicar para que puedan variar su respuesta, respecto a su estado de ánimo acorde con su realidad | Diario de Campo |
| 2. Explicación sobre qué es un role play "Introduce yourself" | La docente realiza una explicación sobre que es el role play y como lo van a desarrollar en clase, lo hace mediante ejemplos, este se realizará por parejas que los niños elegirán y simularan el encuentro con alguien casualmente. 1. Saludo 2. Preguntan el nombre de su compañero. 3. Gusto por encontrarse. 4. Preguntan cómo están 5. Despedida. | Permite que el estudiante no se sienta avergonzado al hablar en inglés ya que lo ve como una actuación, lo hace con un compañero que eligen y además le permite reaccionar de forma verbal y no verbal cuando le saludan, le preguntan por su nombre y se despiden en inglés. | Es una actividad para que el niño pueda tener herramientas para responder un saludo en inglés mediante la simulación de un ambiente real, cuando se conoce a una persona. | Se cumplió parcialmente, algunos niños se ven confundidos respecto a la comprensión del concepto de role play, se espera que en el desarrollo del mismo logren estas comprensiones |  |
| 3. Video sobre ejemplo de role play https://www.youtube.com/watch?v=L9hkrPc7QLw | Se invita los niños a ver el video del role play. 1. Solo escuchan y observan 2. Lo ven por segunda vez y repiten pronunciación.(se pausa el video cuando es necesario) 3. Lo ven de nuevo y la docente interviene explicando el encuentro entre los personajes y como se hace en español y en inglés. 4. La docente les pide que se sienten con la pareja que eligieron para continuar | 1. Que los niños sientan confianza al ver como lo hacen otros. 2. Escuchar la pronunciación y observar la situación para modelar 3. Repetir la pronunciación con la guía de la docente. 4. La intervención de la docente para despejar dudas y ratificar que los niños comprenden que se están saludando, preguntando el nombre y despidiendo en inglés. | Los niños responden positivamente al trabajo visual, se interesan por observar y escuchar, les genera curiosidad, risas y preguntas, tienden a repetir inmediatamente y les ayuda a modelar | Sí se cumple, los niños reaccionaron según lo previsto |  |

Anexo 2: Planeación Colegio Compartir Recuerdo (EpC)

Planeación de clase
Elaborada por: Yurani Camacho Benítez
Maestría en Pedagogía - Tercer semestre - Universidad de la Sabana 2019

FORMATO DE PLANEACIÓN BASADO EN MODELO PROPUESTO POR CASTAÑO (2014)

| COLEGIO COMPARTIR RECUERDO IED- PLANEACIÓN DE CLASES 2019 | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Área: Humanidades. Campo: Comunicativo | | Asignatura: Inglés | | Periodo Académico: Primero |
| Docente: | Yurani Camacho Benitez | Sede: A | Jornada: Mañana | Curso: 102 Cantidad de estudiantes: 27 Niñas:9 Edades: 5-7 años Estudiantes repitentes: 2 Niños: 18 |
| Fecha de la clase: 13 de Febrero | | Tiempo estimado: | | |
| Octubre 18 de 2019 | | Dos horas de clase | | |
| HILO CONDUCTOR: Los Saludos | | (110 minutos) | | |
| TÓPICO GENERATIVO: Los saludos : “Instantes mágicos para encontrarse con los demás ” | | CONTENIDOS BÁSICOS Y HABILIDADES DESDE CAMPOS DISCIPLINARES: | | |
| | | Lenguaje: listening, reading, speaking, writing. | | |
| ASPECTOS GENERALES | | | | |
| ENTORNO INSTITUCIONAL | META DE COMPRENSIÓN/OBJETIVOS | ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS Y DBA | EVALUACIÓN (VALORACIÓN CONTINUA) | ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES |
| El colegio Compartir Recuerdo está ubicado en la localidad 19 (ciudad Bolívar). El estrato | 1.Contenido: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de los saludos | Estándar general para la enseñanza de inglés: | <u>Al iniciar la clase:</u> -Modelación: Fijación de rutina de pensamiento: “veo, pienso y me pregunto” | SI___ NO X |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>socio-económico de la comunidad es 0 y 1. La mayoría de estudiantes vienen de hacer preescolar en la institución, es un grupo que tiene nociones de lecto escritura, haciendo mayor énfasis en este, pero no una práctica del inglés como segunda lengua muy presente.</p> | <p>formales e informales en la segunda lengua inglés.</p> | <p>“Comprendo cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal”.</p> | <p>La docente hace preguntas al estudiante cómo: ¿Qué ves en las imágenes? ¿Qué piensas? ¿Qué preguntas te surgen?</p> | <p>En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿Cuántos estudiantes y qué necesidades educativas especiales presentan? ----- -----</p> |
| <p>La práctica del docente se relaciona con el PEI y el plan de estudios en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. El modelo pedagógico de la institución actualmente está en construcción, cada docente responde a generalidades pero no a un modelo como tal.</p> | <p>2.Método: Los estudiantes demostrarán comprensión acerca de cómo pueden saludar y responder un saludo a partir de la modelación oral y escrita de los saludos formales e informales, mediante fichas de trabajo y actividades cooperativas.</p> | <p>Estándar específico: “Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas ”</p> | <p><u>Durante la clase:</u> -Focalizar la revisión en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de forma oral: Otorgar atención especial en la forma en cómo cometen errores los estudiantes y de esta misma manera cómo los supera de forma individual o con ayuda de sus pares.</p> | |
| | <p>3. Propósito: Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la importancia de saludar y despedirse en la segunda lengua inglés.</p> | <p>Nivel de desempeño esperado: Básico 1</p> | <p><u>Al concluir la clase:</u> Cierre con reflexión grupal de tipo oral sobre el propio aprendizaje utilizando las siguientes preguntas</p> | |
| | <p>4. Comunicación: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de cómo saludar o responder un saludo dependiendo de la hora del día o la noche.</p> | <p>Derechos Básicos de Aprendizaje: Nº3: “Intercambia información sobre hábitos, gustos y preferencias acerca de temas conocidos siguiendo modelos presentados por el docente”</p> | <p>¿Qué fue lo mejor de la clase? ¿Cuál fue tu mayor dificultad? ¿Cómo superaste esa dificultad? ¿Si aún no lo has superado cómo puedes lograrlo?</p> | |
| <p>SABERES PREVIOS – DIAGNÓSTICO</p> | | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| SABERES PREVIOS (¿Qué conocimientos requieren mis estudiantes?) | | DIAGNÓSTICO (¿Qué conocimientos requeridos tienen mis estudiantes: fortalezas y debilidades?) | |
| <p>-Vocabulario en inglés (hi, hello, good morning, good bye)</p> <p>Identificar el día de la noche, cuales saludos usar en español dependiendo de la hora del día</p> <p>Reconoce instrucciones sencillas relacionadas con su entorno.</p> | | <p>FORTALEZAS:</p> <p>Los estudiantes diferencian el inglés del español como lengua extranjera cuando la escuchan.</p> <p>DEBILIDADES:</p> <p>Los estudiantes no tienen comandos básicos en inglés para comprender instrucciones</p> | |
| MATERIALES Y/O RECURSOS EDUCATIVOS | | | |
| CARACTERIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS | Tipo de uso del material y recursos: | | IDEA GENERAL DEL USO PEDAGÓGICO |
| -Tv, computador y memoria para proyectar imagen de rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. | Trabajo individual | X | La selección de los materiales descritos tiene como propósito contribuir al alcance de la meta de comprensión y desempeños fijados para la clase por parte de los estudiantes. Los factores tenidos en cuenta para su selección fueron: Contexto de los estudiantes, edad de los estudiantes, nivel de inglés, actitud frente al aprendizaje de la asignatura, intereses, el énfasis en el sistema lingüístico, la relación con el hilo conductor de la clase, su conexión con el plan de estudios, método y enfoque seleccionado. (Delgadillo, 2009) |
| -Fotocopias: Fichas de trabajo | Trabajo cooperativo | X | |
| -Cuaderno | Trabajo de refuerzo/autónomo (en casa) | X | |
| -Recursos humanos. | Exploración | X | |
| DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN | | | |
| FASE EXPLORATORIA EPC | FASE INVESTIGACIÓN GUIADA EPC | | FASE PROYECTO DE SÍNTESIS EPC |

-Para dar inicio a la sesión de clase, los estudiantes observaran una imagen que tiene elementos del día y la noche, Se realiza la mediación de la docente mediante la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” para que los niños vayan aportando sus ideas sobre lo que van observando. Desde esta perspectiva, la docente va evaluando las ideas que van surgiendo en los estudiantes con relación a la hora del día y los guiara a los saludos que corresponden respecto a esa hora.

- Practica oral de la pregunta, orientada por la docente

What is your name?

What is her/his name?

- Practicaremos la canción good morning, la cual se volverá habitual al iniciar la clase.

-

Tiempo: 30 minutos aprox.

-Los estudiantes irán desarrollando las fichas de trabajo de forma individual, en donde, a través de los dibujos podrán identificar las horas del día, que saludo corresponde en español y podrán observar la escritura en inglés, está ficha será proyectada en el tv y la docente rotará constantemente para hacer preguntas respecto a ella.

- Se realizarán ejercicios orales de práctica de los saludos formales e informales guiados por la docente, primero mediante la modelación y posteriormente utilizando una cartelera que tendrá ubicada la posición del sol o la luna en diferentes lugares, haciendo alusión a una hora del día, y como se debe formular o contestar el saludo dependiendo de ella.

-Finalmente, se hace socialización grupal de tipo oral referente a los aciertos y dificultades durante el desarrollo de esta actividad y se contrasta con la información inicial aportada en la rutina de pensamiento.

Tiempo:50 minutos aprox.

-Para la evaluación de los aprendizajes desarrollados durante la sesión, los estudiantes responderán de forma oral conforme al saludo de la maestra apoyada por la proyección de imágenes, la participación es voluntaria y se animará a que todos lo hagan.

Posteriormente trabajarán con un par realizando la rutina

Hello

My name is

Good bye

Observaran la imagen y dependiendo de ella, el saludo correspondiente.

--Para finalizar la sesión, los estudiantes reflexionan de forma individual o con su par en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo mejor de la clase?

¿Cuál fue tu mayor dificultad?

¿Cómo superaste esa dificultad?

¿Si aún no lo has superado cómo puedes lograrlo?

-Como actividad de refuerzo del trabajo realizado en la sesión de clase, la docente pegara una ficha de trabajo en donde debe seleccionar el saludo indicado según la imagen.

Tiempo:30 minutos aprox.

METODOLOGÍA**FORMAS DE TRABAJO**

- Mediación de la docente/contextualización.
- Trabajo por grupos cooperativos.
- Intercambio de opiniones entre pares.
- Momentos de trabajo y reflexión individual.

- Trabajo Individual
- Trabajo Cooperativo
- Trabajo de Socialización
- Otra ¿Cuál?

- X
- X
- X

CARACTERIZACIÓN

-Se propende para que las actividades propuestas para esta clase constituyan un ambiente de aprendizaje favorable de socialización en donde los estudiantes se sientan en confianza para expresar sus pensamientos y opiniones.

-Se fortalece en esta clase el trabajo por grupos cooperativos en donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar de forma oral interactuando entre sí y desempeñando un papel activo y complementario dentro de un colectivo (Johnson, Johnson y Holubec,1994)

-Las actividades planeadas apuntan a que la docente propicie situaciones en donde los estudiantes puedan exteriorizar su pensamiento, desarrollen habilidades comunicativas en inglés, conecten nuevos saberes a sus previos, tomen decisiones y generen comprensiones frente a lo visto.

-Las acciones planeadas se centran en los estudiantes y la consecución de su aprendizaje y no en la docente.

-Se promueve el trabajo autónomo (individual).

REFLEXIONES RESPECTO A LA PLANEACIÓN EJECUTADA

Teniendo en cuenta la ejecución de la presente planeación se observaron cómo fortalezas los siguientes aspectos:

1. Los estudiantes cambiaron de posición en el salón y participaron activamente en la rutina de pensamiento
2. El uso de la imagen grande en el t.v de la ficha de trabajo hizo más efectiva la instrucción
3. Los estudiantes respondieron a las preguntas what's your name? Y también comprendieron el uso sencillo de los posesivos his y her
4. Se logró el alcance de las metas de comprensión fijadas en la fase de exploración e investigación guiada.

Se detectaron como aspectos a mejorar los siguientes factores:

1. No se cumplieron los tiempos proyectados.
2. Se debe usar un lenguaje mas cercano a los niños para presentar las comprensiones a alcanzar
3. Aún falta patrones de comportamiento para organizar las intervenciones.

4. La orientación en el trabajo cooperativo se debe fortalecer pues se entretienen fácilmente y algunos realizan otras actividades con los elementos de clase.
5. Es importante seguir ajustando la presente planeación con el fin de superar las dificultades presentadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castaño-Uribe, Gabriel. (2014) Diseño de un formato para la planeación de clase que articula referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar. Medellín, Universidad Nacional de Colombia. [Fecha de consulta: 16 de octubre de 2018] Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf>
- Delgadillo-Macías, Rosa. (2009) ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? CEPE Centro de Enseñanza Para Extranjeros-UNAM. [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2018] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303901>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós SAICF.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias. *Guía 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras*. Bogotá. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2018] Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?noredirect=1>
- MEN. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. Bogotá. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2018] Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf

Anexo 3: Diario de Campo



Universidad
de La Sabana

Diario de Campo – Docente investigadora: Yurani Camacho Benitez
Maestría en Pedagogía 2019 anexo 3

| Fecha: 13 de febrero de 2019 | |
|---|---|
| Colegio: Compartir Recuerdo I.E.D | |
| Curso: 102 | |
| Tópico Generativo: Los saludos: “Instantes mágicos para encontrarse con los demás” | |
| Fases de la (EpC) | Reflexión Pedagógica. |
| <p>Fase de Exploración</p> <p>Para dar inicio a la sesión de clase, los estudiantes observaron una imagen que tiene elementos del día y la noche, Se realiza la mediación de la docente mediante la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” para que los niños vayan aportando sus ideas sobre lo que van observando. Desde esta perspectiva, la docente va evaluando las ideas que van surgiendo en los estudiantes con relación a la hora del día y los guiara a los saludos que corresponden respecto a esa hora.</p> <p>- Practica oral de la pregunta, orientada por la docente. What is your name? - What is her/his name? - Practicaremos la canción good morning, la cual se volverá habitual al iniciar la clase. Tiempo: 30 minutos aprox.</p> | <p>Este ejercicio se desarrolló según lo planeado, los niños estuvieron dispuestos y se acomodaron frente al televisor para ver una imagen de la Tierra mostrando el día y la noche. Teniendo en cuenta que están en proceso de lectura y escritura, se desarrolló oralmente. Se les dio el tiempo para pensar, animándolos en primera instancia a concentrarse y no distraerse, pidiéndoles solo que observaran cada detalle de la imagen, a los dos minutos se notaba que su concentración se agotaba por lo que se pasó a la siguiente parte, qué vieron, muchos de ellos inmediatamente contestaron que el día y la noche, por lo que fue necesario realizar ejercicios de modelación para que comprendieran: yo veo estrellas, yo veo el sol, con la premisa, quiero que me digan solo lo que ven, no lo que piensan. Inmediatamente comenzaron a decir cada detalle, incluso algunos de los que ni siquiera me había fijado. Se pasó a la pregunta qué piensan iniciando con un ejemplo: yo pienso que un gigante partió la tierra en dos, lo que generó en los niños que la mayoría de ellos empezara a hablar de gigantes, por lo que fue necesario pedirles que observarán nuevamente y me dijeran que pensaban, entonces nuevamente se fueron a la versión de día y la noche con algunas variables. En la parte de qué me pregunto, se modelo con la pregunta, me preguntó por qué en una parte de la Tierra es de día y en la otra es de Noche. Esta parte fue muy compleja y los niños no pudieron en su mayoría formular preguntas, por lo que se apunta en el diario de campo como una dificultad ha mejorar. Volvieron a su sitio de trabajo y cantamos la canción Good morning, la cual estamos practicando como saludo</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>como parte de nuestra rutina, así como las preguntas sobre su nombre y el de sus compañeros.</p> |
| <p>Fase de Investigación guiada Los estudiantes irán desarrollando las fichas de trabajo de forma individual, en donde, a través de los dibujos podrán identificar las horas del día, que saludo corresponde en español y podrán observar la escritura en inglés, esta ficha será proyectada en el tv y la docente rotará constantemente para hacer preguntas respecto a ella. - Se realizarán ejercicios orales de práctica de los saludos formales e informales guiados por la docente, primero mediante la modelación y posteriormente utilizando una cartelera que tendrá ubicada la posición del sol o la luna en diferentes lugares, haciendo alusión a una hora del día, y como se debe formular o contestar el saludo dependiendo de ella. -Finalmente, se hace socialización grupal de tipo oral referente a los aciertos y dificultades durante el desarrollo de esta actividad y se contrasta con la información inicial aportada en la rutina de pensamiento. Tiempo:50 minutos aprox.</p> | <p>Las fichas de trabajo ya estaban recortadas y listas para ser entregadas, los niños se organizaron individualmente con sus materiales de trabajo y por cada ficha, se les dio la instrucción para desarrollarla, fue evidente que aunque considere que cuatro fichas eran apropiadas los niños terminaban en tiempos distintos y algunos desarrollaban los ejercicios de forma mas lenta por lo que la actividad individual no funciono mucho, ya que ocupaba mucho tiempo adelantando a estos estudiantes para que fueran a la par en las instrucciones de cada ficha de trabajo, por lo que resolví dejar que se llevarán las fichas no terminadas por algunos estudiantes como tarea para pasar al siguiente paso. Para esta actividad el tiempo ya estaba en contra así que se realizaron ejercicios de repetición, y memorización de los saludos en inglés dependiendo de la hora.</p> |
| <p>Fase de síntesis Para la evaluación de los aprendizajes desarrollados durante la sesión, los estudiantes responderán de forma oral conforme al saludo de la maestra apoyada por la proyección de imágenes, la participación es voluntaria y se animará a que todos lo hagan. Posteriormente trabajarán con un par realizando la rutina (Hello, my name is, Good bye) Observaran la imagen y dependiendo de ella, el saludo correspondiente. --Para finalizar la sesión, los estudiantes reflexionan de forma individual o con su par en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo mejor de la clase?,¿Cuál fue tu mayor dificultad?, ¿Cómo</p> | <p>En esta fase la intención era que los estudiantes practicasen lo aprendido; la logística con un grupo de niños tan pequeño fue difícil, por lo que la actividad no se desarrolló según lo propuesto. Observando que la actividad se hacía muy extensa. Realice ejercicios apoyada en la proyección de las imágenes y recordándoles a los niños los saludos correspondientes, cambiando de una a otra sin previo aviso, se divirtieron aprendiendo y equivocándose. Para finalizar me apoye en las preguntas de la valoración continua, aquí el lenguaje también jugó un papel importante para que las comprendieran.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>superaste esa dificultad?,¿Si aún no lo has superado cómo puedes lograrlo? Como actividad de refuerzo del trabajo realizado en la sesión de clase, la docente pegara una ficha de trabajo en donde debe seleccionar el saludo indicado según la imagen. Tiempo:30 minutos aprox.</p> | |
| <p>Habilidad Comunicativa que se promueve</p> | <p>Oralidad: Expresar lo que ven y piensan a través de la rutina de pensamiento, me acerco a visibilizar el pensamiento de los estudiantes, obligándolos a contar lo que percibían. Los saludos en la lengua extranjera inglés, se deben seguir practicando en acciones reales para que los estudiantes logren una apropiación y no solo un ejercicio de memorización.</p> |

Anexo 4: Rúbrica de Evaluación Planeación (LS)

Rúbrica de evaluación para planeaciones de clase
Metodología Lesson Study – Anexo 4
Por: Yurani Camacho Benítez, Esperanza Lozada Urrea y Bibiana Piñeros Merizalde
Maestría en Pedagogía
Universidad de La sabana
2019

| Criterios | Nivel 1 (Bajo) | Nivel 2 (Básico) | Nivel 3 (Alto) | Nivel 4 (Superior) |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| 1. Caracterización. | No se presentan datos correspondientes a la caracterización general de la planeación (docente, grupo, asignatura, intensidad horaria, características del contexto, etc.). | Se presenta de forma muy incompleta la caracterización general de la planeación (docente, grupo, asignatura, intensidad horaria, características del contexto, etc.). | Se presentan datos correspondientes a la caracterización de la planeación (docente, grupo, asignatura, intensidad horaria, características del contexto, hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión, desempeños y criterios de valoración continua). | Se presenta y se describe en detalle los datos de la planeación dentro del enfoque de la EPC (docente, grupo, asignatura, intensidad horaria, características del contexto, hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión en cuanto contenido, método, propósito y comunicación; desempeños y criterios de valoración continua). |
| 2. Desempeños de comprensión. | Las actividades planteadas en cada una de las fases (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) no tienen las características necesarias para ser consideradas desempeños de comprensión. | Algunas de las actividades planteadas en cada una de las fases (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) tienen las características necesarias para ser consideradas desempeños de comprensión. Sin embargo, éstas no se relacionan con las metas propuestas en la planeación. | Las actividades planteadas en cada una de las fases (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) tienen las características necesarias para ser consideradas desempeños de comprensión. No obstante, su relación con el alcance de las metas propuestas en la planeación es limitado. | Las actividades planteadas en cada una de las fases (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) cuentan con todas las características para ser consideradas desempeños de comprensión y guardan relación con el alcance de las metas propuestas en la planeación. |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 3. Material de referencia. | No hay evidencia de uso de material de referencia como los DBA, los Estándares Curriculares y otros materiales que aporten al cumplimiento de las metas de comprensión de la clase. | Se evidencia uso de algunos materiales de referencia como los DBA y los Estándares Curriculares, pero no se observa su articulación con las metas de comprensión planteadas para la clase. | La planeación muestra el uso de varios materiales de referencia como los DBA, los Estándares Curriculares etc. Sin embargo, se observa una articulación limitada con las metas de comprensión planteadas para la clase. | Se presenta de manera clara la articulación entre metas de comprensión, DBA, Estándares curriculares y otros materiales de referencia como bibliografías de autores en la planeación. |
| 4. Estrategias/ metodología. | Las estrategias y metodología propuestas en la planeación están desarticuladas con las metas de comprensión planteadas para la clase. | Las estrategias y metodología propuestas en la planeación se articulan parcialmente con las metas de comprensión de la clase. | La planeación evidencia una articulación entre estrategias, metodología y metas de comprensión planteadas para la clase. | La planeación evidencia articulación y presenta una secuencia clara entre las estrategias, metodología y metas de comprensión planteadas para la clase. |
| 5. Instrumentos de evaluación. | La planeación no evidencia coherencia entre los instrumentos de evaluación y el modelo pedagógico institucional. No se describe el uso de los instrumentos de evaluación a emplear para la valoración de los procesos. | Se evidencia una relación entre algunos instrumentos de evaluación y el modelo pedagógico institucional. Sin embargo, la planeación no explica con claridad el uso de éstos en la valoración de los procesos. | La planeación evidencia coherencia entre los instrumentos de evaluación y el modelo pedagógico institucional. Hace uso de varios instrumentos de evaluación para el seguimiento de los procesos. | Se evidencia coherencia entre los instrumentos de evaluación planteados y el modelo pedagógico institucional. Especifica con claridad el uso de cada uno de ellos dentro de una valoración continua de procesos. |
| 6. Conocimiento didáctico del contenido. | No se mencionan las temáticas en la planeación. | Las temáticas se mencionan de forma explícita en la planeación, pero no se relacionan con los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la oralidad, la lectura o la escritura. | Las temáticas son presentadas de forma clara en la planeación y se articulan con los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la oralidad, la lectura o escritura. | La planeación describe de forma clara las temáticas haciendo uso de estrategias didácticas pertinentes y basadas en los conocimientos previos de los estudiantes en torno la oralidad, la lectura o la escritura. |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| 7. Metas de comprensión. | Las metas planteadas no se articulan con las dimensiones de comprensión (contenido, método, propósito y comunicación). | Algunas de las metas planteadas no se articulan con las dimensiones de comprensión (contenido, método, propósito y comunicación). | Las metas planteadas se articulan con las dimensiones de comprensión (contenido, método, propósito y comunicación). Sin embargo, no son alcanzables para todos los estudiantes. | Las metas planteadas se articulan con las dimensiones de comprensión (contenido, método, propósito y comunicación) y son alcanzables para los estudiantes. |
| 8. Habilidades. | La planeación no da cuenta del desarrollo de habilidades de pensamiento, ni de oralidad, lectura o escritura. | La planeación evidencia el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento, pero éstas no se relacionan con la oralidad, lectura o escritura. | En la planeación se desarrollan habilidades de pensamiento, relacionadas con la oralidad, lectura o escritura. | La planeación muestra de forma precisa el desarrollo de habilidades de pensamiento y se relacionan con el campo del saber (oralidad, lectura o escritura). |
| 9. Propósitos de la evaluación. | No se identifican los momentos, tipos, ni estrategias para evaluar. La evaluación se presenta únicamente como un recurso al finalizar la clase. | Se identifican algunos momentos y estrategias para evaluar, pero de forma aislada. | La planeación describe los momentos y estrategias de evaluación; sin embargo, no menciona los tipos de evaluación que se usarán. | La planeación describe los momentos y estrategias de evaluación como proceso permanente en la clase. Describe los tipos de evaluación que se usarán (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). |
| 10. Reflexión sobre la planeación. | La planeación no cuenta con un espacio destinado a la reflexión que permita describir un proceso de análisis por parte del docente para alimentarla o modificarla de acuerdo a las necesidades presentadas. | La planeación cuenta con un espacio que se destina a la reflexión, pero éste es limitado; no permite evidenciar un proceso de análisis por parte del docente para alimentar la planeación o modificarla de acuerdo a las necesidades presentadas. | La planeación cuenta con un espacio para la reflexión que permite evidenciar un proceso de análisis por parte del docente para alimentar la planeación o modificarla de acuerdo a las necesidades presentadas. Describe en forma general los aspectos positivos y a mejorar en ella después de su | La planeación cuenta con un espacio para la reflexión que permite evidenciar un proceso de análisis por parte del profesor. Describe los aspectos positivos y a mejorar de la clase para alimentarla o modificarla después de su implementación y/o evaluación; nutriendo así la |

implementación
evaluación.

y/o práctica de enseñanza del
docente.

Anexo 5: Planeación Colegio Bosanova I.E.D

Planeación de clase
Elaborada por: Yurani Camacho Benítez
Maestría en Pedagogía – Cuarto semestre - Universidad de la Sabana 2020

| COLEGIO BOSANOVA I.E.D 2020 | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|--|
| Área: Sociales | | Asignatura: Sociales | | Periodo Académico: Primero |
| Docente: | Yurani Camacho Benitez | Sede: B | Jornada: Tarde | Curso: 203 Cantidad de estudiantes: 26 Niñas:6 Edades: 7-8 años Estudiantes repitentes: 1 Niños: 20 |
| Fecha de la clase: Febrero 18 | | Tiempo estimado: Dos horas de clase (110 minutos) | | |
| HILO CONDUCTOR: La familia | | CONTENIDOS BÁSICOS Y HABILIDADES DESDE CAMPOS DISCIPLINARES: Lenguaje: oralidad | | |
| TÓPICO GENERATIVO: ¿Qué experiencias o historias percibimos cuando viajamos por la memoria familiar a través del relato? | | ASPECTOS GENERALES | | |
| ENTORNO INSTITUCIONAL | META DE COMPRENSIÓN/OBJETIVOS | ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS Y DBA | EVALUACIÓN (VALORACIÓN CONTINUA) | ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES |
| El I.E.D Bosanova está ubicado en la ciudad de Bogota, barrio la paz en | 1.Contenido: | Derechos Básicos de Aprendizaje: | <u>Al iniciar la clase:</u> | SI ___ NO <u>X</u> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| <p>la localidad de Bosa Este colegio cuenta con dos sedes. sede A y la sede B donde desarrollo mis prácticas de enseñanza estudiantes, de estratos socioeconómicos 1 y 2.</p> | <p>Los estudiantes comprenderán las características de la conformación de su familia desde antes de su nacimiento.</p> | <p>Nº3: “Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva.”</p> | <p>-Modelación: Fijación de rutina de pensamiento: “veo, pienso y me pregunto” La docente hace preguntas al estudiante cómo: ¿Qué ves en las imágenes? ¿Qué piensas? ¿Qué preguntas te surgen?</p> | <p>En caso de ser afirmativa su respuesta: ¿Cuántos estudiantes y qué necesidades educativas especiales presentan? ----- -----</p> |
| <p>El P.E.I de la institución está identificado como “la escuela, un espacio de reflexión, convivencia y comunicación bilingüe”</p> | <p>2.Método: Los estudiantes comprenderán cómo indagar sobre su historia familiar estableciendo los datos históricos de su familia, mediante el análisis de su registro civil.</p> | <p>3. Propósito:</p> | <p><u>Durante la clase:</u></p> | <p>-Focalizar la revisión en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de forma oral: Otorgar atención especial en la forma en cómo cometen errores los estudiantes y de esta misma manera cómo los supera de forma individual o con ayuda de sus pares.</p> |
| <p>La mayoría de padres de familia se comprometen con la educación de sus hijos y están prestos al dialogo frente a los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y de convivencia.</p> | <p>Los estudiantes comprenderán la importancia de conocer el recorrido de su núcleo familiar antes de llegar a su lugar actual de residencia</p> | <p>4. Comunicación:</p> | <p><u>Al concluir la clase:</u></p> | <p>Cierre con reflexión grupal de tipo oral sobre el propio aprendizaje utilizando las siguientes preguntas ¿Qué fue lo mejor de la clase? ¿Cuál fue tu mayor dificultad? ¿Cómo superaste esa dificultad? ¿Si aún no lo has superado cómo puedes lograrlo?</p> |
| <p>SABERES PREVIOS – DIAGNÓSTICO</p> | | | | |

SABERES PREVIOS (¿Qué conocimientos requieren mis estudiantes?)

Los estudiantes realizaron una actividad previa donde indagaron la conformación de su familia antes de nacer, así como la historia de su nombre, lugar de nacimiento y análisis de su registro civil.

DIAGNÓSTICO (¿Qué conocimientos requeridos tienen mis estudiantes: fortalezas y debilidades?)**FORTALEZAS:**

Los estudiantes conocen la historia de su familia antes de nacer, además de su origen

DEBILIDADES:

Los conflictos familiares de algunos estudiantes impiden que conozcan la historia familiar de alguno de sus progenitores.

MATERIALES Y/O RECURSOS EDUCATIVOS**CARACTERIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS**

-Fotocopias: Fichas de trabajo

-Recursos humanos.

Tipo de uso del material y recursos:

| | |
|--|---|
| Trabajo individual | X |
| Trabajo cooperativo | X |
| Trabajo de refuerzo/autónomo (en casa) | X |
| Exploración | X |

IDEA GENERAL DEL USO PEDAGÓGICO

La selección de los materiales descritos tiene como propósito contribuir al alcance de la meta de comprensión y desempeños fijados para la clase por parte de los estudiantes. Los factores tenidos en cuenta para su selección fueron: Contexto de los estudiantes, edad de los estudiantes, actitud frente al aprendizaje de la asignatura, intereses, el énfasis en la oralidad, la relación con el hilo conductor de la clase, su conexión con el plan de estudios, método y enfoque seleccionado. (Delgadillo, 2009)

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN**FASE EXPLORATORIA EPC****FASE INVESTIGACIÓN GUIADA EPC****FASE PROYECTO DE SÍNTESIS EPC**

-Para dar inicio a la sesión de clase, los estudiantes observaran una imagen que tiene elementos que componen una familia, Se realiza la mediación de la docente mediante la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” para que los niños vayan aportando sus ideas sobre lo que van observando. Desde esta perspectiva, la docente va evaluando las ideas que van surgiendo en los estudiantes con relación con la historia familiar.

1. La docente realizará una intervención orientada a presentar las metas que se quieren alcanzar.
2. Se recuerdan cuáles fueron los medios para obtener información sobre su historia familiar (Registro civil) y posteriormente sacan la tarea de la ficha de trabajo que desarrollaron con sus padres donde diligenciaron información sobre los estudiantes, sus padres y abuelos. (15 minutos)
3. Se ubicarán 6 grupos de trabajo de 4 estudiantes, en cada una de las mesas los niños presentarán la ficha de trabajo y le contarán a sus compañeros sobre la información que recolectaron. Previamente la docente hace la modelación con su propia ficha (30 minutos)

Tiempo:45 minutos aprox.

1. Para la fase final se entregará a cada estudiante en sus mesas de trabajo la ficha de árbol genealógico y la docente explicará la actividad mediante la modelación de su propio ejercicio (10 minutos)
2. Cada estudiante desarrollará su propio árbol genealógico y presentará al grupo. (30 minutos)
3. La docente preguntará a sus estudiantes sí alguno de ellos quiere compartir el ejercicio con el grupo y contar sobre su historia familiar (10 minutos)
4. Se cierra la clase con preguntas que aparecen en el cuadro de valoración continua (5 minutos)

-- Tiempo:55 minutos aprox.

Tiempo: 10 minutos aprox.

METODOLOGÍA

FORMAS DE TRABAJO

- Mediación de la docente/contextualización.
- Trabajo por grupos cooperativos.
- Intercambio de opiniones entre pares.
- Momentos de trabajo y reflexión individual.

| | |
|--------------------------|---|
| Trabajo Individual | X |
| Trabajo Cooperativo | X |
| Trabajo de Socialización | X |
| Otra ¿Cuál? | |

CARACTERIZACIÓN

- Se propende para que las actividades propuestas para esta clase constituyan un ambiente de aprendizaje favorable de socialización en donde los estudiantes se sientan en confianza para expresar sus pensamientos y opiniones.
- Se fortalece en esta clase el trabajo por grupos cooperativos en donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar de forma oral interactuando entre sí y desempeñando un papel activo y

complementario dentro de un colectivo (Johnson, Johnson y Holubec,1994)

-Las actividades planeadas apuntan a que la docente propicie situaciones en donde los estudiantes puedan exteriorizar su pensamiento, desarrollen habilidades comunicativas en inglés, conecten nuevos saberes a sus previos, tomen decisiones y generen comprensiones frente a lo visto.

-Las acciones planeadas se centran en los estudiantes y la consecución de su aprendizaje y no en la docente.

-Se promueve el trabajo autónomo (individual).

REFLEXIONES RESPECTO A LA PLANEACIÓN EJECUTADA

Durante el proceso los estudiantes demostraron compromisos con cada uno de los desempeños de comprensión, en esta última etapa los estudiantes desarrollaron la rutina de pensamiento con más confianza, en su discurso se nota que reconocen que la mente es la que deben usar para desarrollar las rutinas, se expresan de forma tranquila demostrando que hace parte de las clases; por tanto lo consideran una rutina. Se realizó un resumen de los desempeños desarrollados hasta el momento, los niños respondieron a cada pregunta expresando su comprensión con sus propias palabras. Esto es un avance llevar a los niños a su propia comprensión y no a respuestas automáticas. Se realizó el trabajo de modelación con la ficha de investigación y se organizaron los grupos de trabajo, infortunadamente la clase fue interrumpida por actividad que estaba programada a otra hora de clase, pero por logística la actividad se desarrolló en esa hora de clase, por lo que se cortó la actividad y quedó pendiente para la siguiente clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castaño-Uribe, Gabriel. (2014) Diseño de un formato para la planeación de clase que articula referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar. Medellín, Universidad Nacional de Colombia. [Fecha de consulta: 16 de octubre de 2018] Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf>
- Delgadillo-Macías, Rosa. (2009) ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? CEPE Centro de Enseñanza Para Extranjeros-UNAM. [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2018] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303901>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós SAICF.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias. *Guía 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras*. Bogotá. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2018] Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1
- MEN. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. Bogotá. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2018] Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbcurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf

Anexo 6: Montaña de Comprensiones

Mi Montaña de Comprensiones (Anexo 6)

4. Comunicación:

Los estudiantes comprenderán cómo comunicar su historia familiar mediante el relato y la presentación de su árbol genealógico.

3. Propósito:

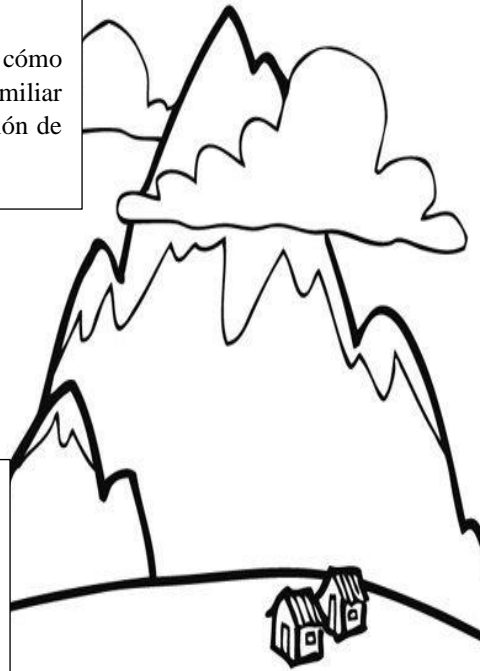
Los estudiantes comprenderán la importancia de conocer el recorrido de su núcleo familiar antes de llegar a su lugar actual de residencia

2. Método:

Los estudiantes comprenderán cómo indagar sobre su historia familiar estableciendo los datos históricos de su familia, mediante el análisis de su registro civil.

1. Contenido

Los estudiantes comprenderán las características de la conformación de su familia desde antes de su nacimiento.



Anexo 7: Rúbrica de evaluación estudiantes

Rúbrica de Evaluación – Desarrollo y Presentación del árbol genealógico

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

| CATEGORÍA | Desempeño Superior (4.6 – 5.0) | Desempeño Alto (4.0 a 4.5) | Desempeño Básico (3.0 a 3.9) | Desempeño Bajo (1.0 a 2.9) |
|--|--|--|---|--|
| 1. Presenta oralmente la investigación familiar sobre el origen de su nombre. | Investiga la historia de su nombre y la presenta a su grupo de compañeros, con un tono de voz adecuado para que todos lo escuchen y con ideas coherentes | Investiga la historia de su nombre y la presenta a su grupo de compañeros, la mayoría de veces con un tono de voz adecuado para que todos lo escuchen y con ideas coherentes | Investiga la historia de su nombre y la presenta a su grupo de compañeros, pero se le dificulta comunicar sus ideas ya sea por el todo de voz o porque estas no son coherentes | No presenta la historia de su nombre a sus compañeros, ya sea porque no realizó el ejercicio de investigación o tiene datos parciales. |
| 2. Participa en la lluvia de ideas respecto a las percepciones que tiene de los elementos del registro civil y las escribe en su cuaderno | Participa en la lluvia de ideas sobre los elementos del documento de investigación registro civil. y las escribe en su cuaderno | La mayoría del tiempo de la actividad participa en la lluvia de ideas sobre los elementos del documento de investigación registro civil. y las escribe en su cuaderno | En algunos momentos del tiempo de la actividad participa en la lluvia de ideas sobre los elementos del documento de investigación registro civil y hace registro parcial en el cuaderno | La mayoría de las veces no participa en la lluvia de ideas sobre los elementos del documento de investigación registro civil y hace registro parcial en el cuaderno o no lo hace |
| 3. Recolecta apropiadamente información sobre su historia familiar a través del registro civil | Realiza en su totalidad la actividad propuesta en clase para recolectar la información sobre su registro civil. | Realiza la mayoría de la actividad propuesta en clase para recolectar la información sobre su registro civil. | Realiza parcialmente la actividad propuesta en clase para recolectar la información sobre su registro civil. | La mayor parte de la actividad no realizo los ejercicios propuesta en clase para recolectar la información sobre su registro civil. |
| 4. Completa la ficha de investigación sobre (lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, | El estudiante presenta la ficha de investigación diligenciada en su totalidad, y comparte a sus compañeros el | El estudiante presenta la ficha de investigación diligenciada en su mayor parte, y comparte a sus compañeros el | El estudiante presenta la ficha de investigación parcialmente diligenciada, y comparte a sus compañeros el | El estudiante presenta la ficha de investigación parcialmente diligenciada, y no la comparte a sus compañeros. |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| trabajo, habilidades y anécdotas de sus abuelos maternos y paternos) | resultado de esta oralmente. | resultado de esta oralmente. | resultado de esta oralmente. | |
| 5. Realiza el árbol genealógico con la información recolectada. | Realiza el árbol genealógico teniendo en cuenta toda la información recolectada | Realiza el árbol genealógico teniendo en cuenta la mayoría de información recolectada | Realiza el árbol genealógico teniendo en cuenta alguna de la información recolectada | No realiza el árbol genealógico, teniendo en cuenta la información recolectada, o lo realiza parcialmente. |
| 6. Realiza una exposición oral a su grupo de trabajo, compartiendo la historia de ese miembro de la familia teniendo en cuenta la información de la ficha de investigación. | Expone a su grupo de compañeros su árbol genealógico teniendo en cuenta la totalidad de la información de la ficha de investigación, llevando una idea coherente en su narración. | Expone a su grupo de compañeros su árbol genealógico teniendo en cuenta la mayoría de información de la ficha de investigación, llevando una idea coherente en su narración. | Expone a su grupo de compañeros su árbol genealógico teniendo en cuenta parcialmente la información de la ficha de investigación, llevando una idea coherente en su narración. | Expone a su grupo de compañeros su árbol genealógico teniendo en cuenta parcialmente la información de la ficha de investigación, su narración no es coherente. |

Anexo 8: Lista de Chequeo Observación de Clase

Lista de cheque - Observación de Clases

Elaborada por: Esperanza Lozada Urrea, Yurani Camacho y Bibiana Piñeros

Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana 2020

FORMATO BASADO EN HOJA DE
OBSERVACIÓN DE CLASE TEACH (BANCO MUNDIAL)

Clase realizada por la docente: Yurani Camacho Benitez

Revisada por la docente: Esperanza Lozada

Fecha: febrero 21/2020

| Fuerzas Culturales: | Se evidencia que: |
|--|--------------------------|
| 1. La docente da a conocer claramente a los estudiantes las metas esperadas. | X |
| 2. La docente crea las condiciones para que los estudiantes hagan conexiones con sus saberes previos | X |
| 3. La docente da tiempo a los estudiantes para pensar, valorando su participación. | X |
| 4. La docente realiza ejercicios de modelamiento. | X |
| 5. La docente realiza rutinas de pensamiento teniendo en cuenta los desempeños de comprensión | X |
| 6. La docente adapta su aula o espacio de clase para promover las interacciones entre los estudiantes. | X |
| Enseñanza | |
| 7. La docente desarrolla la clase teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. | X |
| 8. Se evidencia valoración continua para dar cuenta de las comprensiones de los estudiantes. | X |
| Verificar Entendimiento | |
| 9. La docente supervisa el trabajo de los estudiantes durante el trabajo individual o grupal | X |
| 10. La docente ajusta la clase teniendo en cuenta los factores externos que puedan presentarse | X |
| Retroalimentación | |
| 11. La docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones | X |
| 12. La docente entrega comentarios específicos o cuestiona a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros | X |
| TOTAL | 12 |

1 a 4 La cultura de aula no promueve el pensamiento y el aprendizaje

5 a 8 La cultura de aula promueve algunos aspectos de pensamiento y aprendizaje

9 a 12 La cultura de aula promueve el pensamiento y el aprendizaje

Anexo 9: Secuencia Caperucita Roja

ACTIVIDAD No. 1

Nombre: _____ Fecha: _____

Objetivo General

Escuchar y comprender la secuencia lógica de una historia mediante el uso de imágenes y descripción de las mismas. Dba No 6 Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

Objetivo Especifico

Visibilizar el pensamiento de los estudiantes mediante la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto

1. Observa la imagen durante un minuto



2. Contesta las siguientes preguntas de forma oral "Recuerda levantar la mano para participar, escucha y respeta la opinión de los compañeros"

¿Qué ves en la imagen? ¿Qué piensas? ¿Qué te preguntas?

ACTIVIDAD No. 2

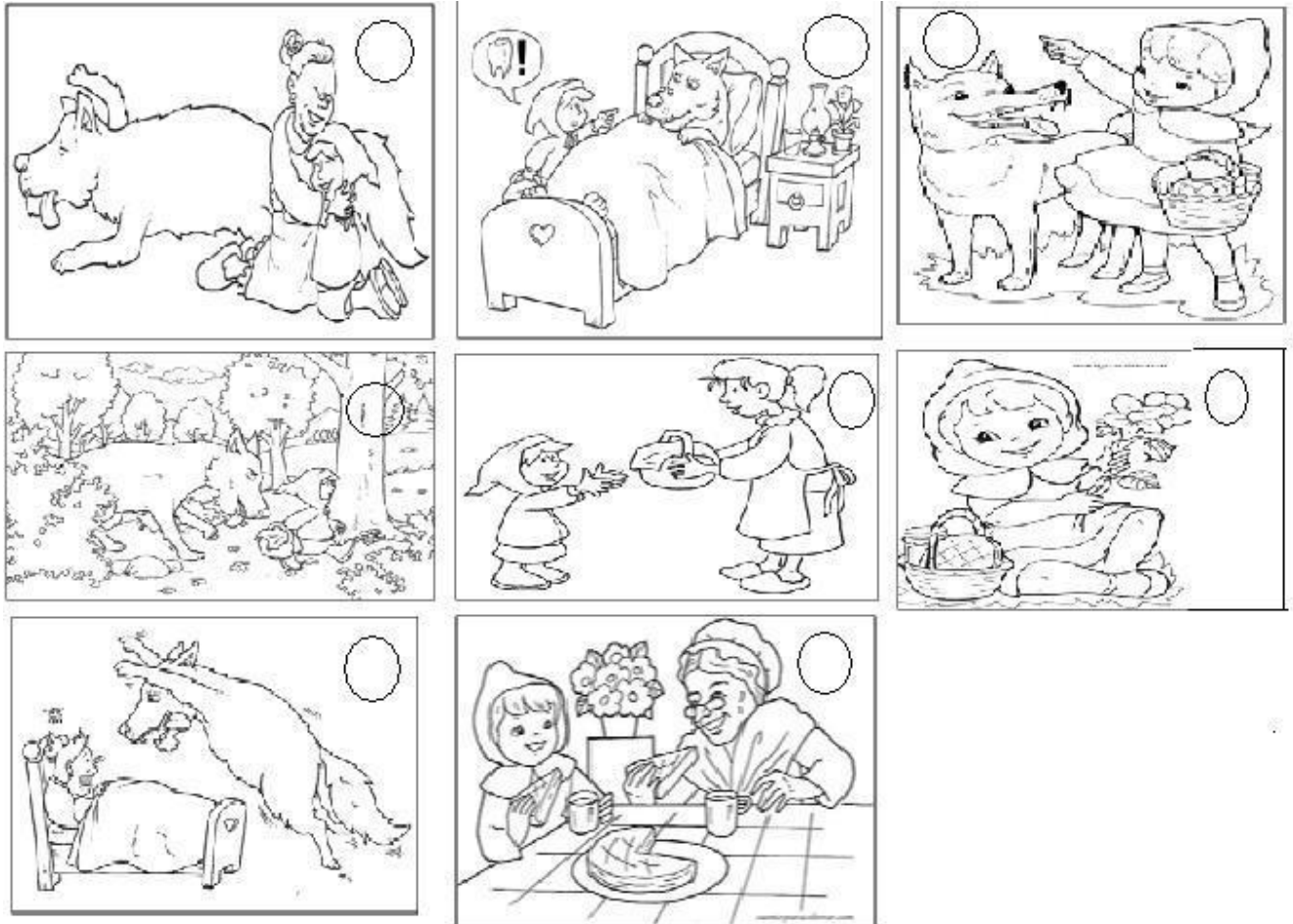
Nombre:

Objetivo Especifico

los estudiantes comprenderán y desarrollarán la secuencia lógica de una historia mediante un trabajo individual y en grupo.

1. Observar y escuchar atentamente la historia de Caperucita roja <https://www.youtube.com/watch?v=QncM6hIPLo0>

2. La siguiente ficha de trabajo tiene la historia de caperucita en desorden, organízala colocando los números del 1 al 9 teniendo en cuenta que el 1 es el comienzo de la historia hasta llegar al 9 que es el final de la historia. No olvides colorear



3. Reúnete con tu grupo de trabajo y comparen las respuestas, para ello recuenten la historia.

4. Responde las preguntas que va a realizar la maestra primero en el grupo de trabajo y luego compartirlas a los demás compañeros, por turnos según el color asignado.

ACTIVIDAD No. 3

Nombre: _____




Objetivo Especifico

Comunicar sus comprensiones mediante su propia secuencia lógica la cual compartirán en casa.

Realiza tu propia secuencia lógica mediante las fichas y compártelas con tus compañeros

Tarea

Consultar la historia de la piedra del muerto popular en el barrio y realizar la secuencia lógica con ayuda de los padres para presentar la siguiente clase

| RUBRICA DE EVALUACIÓN | | | |
|--|---|--|---|
| Nombre: _____ | | | |
| Aspecto a Evaluar | Lo logré | Falta trabajar un poco más | No lo logre |
| |  |  |  |
| | 5.0 | 3.0 | 2.0 |
| Participe en la rutina de pensamiento. | | | |

Escuche y preste atención al cuento de caperucita roja

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Realice completas las fichas de trabajo

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Trabaje en equipo, dando mis opiniones y compartiendo mi secuencia lógica.

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Escuche con respeto los comentarios de mis compañeros

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Pregunté cuando no comprendí alguna instrucción

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Aprendí a realizar y a contar una secuencia lógica

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Entendí la tarea que debo presentar la próxima clase

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|