



Universidad de
La Sabana

Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la Lesson Study y el marco de la Enseñanza para la Comprensión orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria

Claudia Marcela Díaz Pérez

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, agosto 2020

Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la Lesson Study y el marco de la Enseñanza para la Comprensión orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria

Claudia Marcela Díaz Pérez

Trabajo presentado como requisito para optar al título de

Maestría en Pedagogía

Asesor:

Gerson A. Maturana Moreno, PhD.

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, agosto 2020

DEDICATORIA

Dedico este escrito a mi esposo Leonel por acompañarme, aconsejarme y apoyarme en los momentos oportunos de este proceso de investigación y por orientarme en las situaciones difíciles que se presentaron durante esta experiencia.

A mi abuela María y mis padres Fanny y Jorge por el cariño y las enseñanzas que me permitieron convertirme en una persona responsable, luchadora y comprometida.

A mi hermano Andrés y mi tío Ricardo por el amor y los consejos que me han brindado a lo largo de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por cada una de las experiencias que me permitieron cumplir con las metas propuestas.

A la Secretaría de Educación por darme la oportunidad de continuar actualizando mis saberes como docente y persona.

A la Universidad de La Sabana por brindarme el espacio para transformar mi práctica de enseñanza.

Al asesor Gerson Maturana por cada uno de los espacios y los conocimientos que posibilitaron orientar el proceso investigativo.

A los profesores de los seminarios por los conocimientos y las experiencias que enriquecieron el bagaje profesional.

Al colegio La Aurora IED y al colegio Orlando Fals Borda por brindarme el espacio y la oportunidad de poner en práctica la investigación.

A los estudiantes de Básica Primaria y Primera Infancia por su esfuerzo y dedicación en cada una de las experiencias propuestas.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Abstract.....	2
1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada	3
1.1 Trayectoria como docente provisional.....	4
1.2 Trayectoria como docente en propiedad.....	8
2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada	11
2.1 Nivel Macrosistema	12
2.2 Nivel Mesosistema.....	14
2.3 Nivel Microsistema.....	19
3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación	25
3.1 Acciones de planeación al inicio de la investigación.....	25
3.2 Acciones de implementación al inicio de la investigación	28
3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje al inicio de la investigación	30
3.4 Reflexión al inicio de la investigación.....	32
4. Descripción metodología de la investigación	36
4.1 Paradigma de la investigación	36
4.2 Enfoque de la investigación	37
4.3 Alcance de la investigación	38
4.4 Diseño de la investigación	39
4.5 Método de investigación.....	40
4.6 Población y muestreo teórico.....	41
4.7 Técnicas de investigación	42

4.8 Instrumentos de investigación.....	43
4.9 Apuesta pedagógica y didáctica.....	47
4.10 Enfoque pedagógico.....	47
4.11 Categorías de análisis.....	51
4.12 Análisis de datos	53
5. Ciclos de Reflexión.....	55
5.1 Ciclo preliminar	55
5.1.1 Introducción.	55
5.1.2 Descripción.	55
5.1.3 Reflexión.....	59
5.2 Ciclo I – Semilla de cambios de la práctica de enseñanza.....	61
5.2.1 Introducción.	61
5.2.2 Descripción.	62
5.2.3 Reflexión.....	69
5.3 Ciclo II – Nutriendo los cambios de la práctica de enseñanza	72
5.3.1 Introducción.	72
5.3.2 Descripción.	73
5.3.3 Reflexión.....	79
5.4 Ciclo III – Avance en el crecimiento profesional docente.....	83
5.4.1 Introducción.	83
5.4.2 Descripción.	84
5.4.3 Reflexión.....	90
5.5 Ciclo IV – Progreso en el crecimiento profesional docente	94
5.5.1 Introducción.	94
5.5.2 Descripción.	96

5.5.3 Reflexión.....	102
5.6 Ciclo V – Mejora en el crecimiento profesional docente	105
5.6.1 Introducción.	105
5.6.2 Descripción.	106
5.6.3 Reflexión.....	113
5.7 Ciclo VI – Cambios en la práctica de enseñanza que florecen	116
5.7.1 Introducción.	116
5.7.2 Descripción.	117
5.7.3 Reflexión.....	128
5.8 Ciclo VII – Cambios de la práctica de enseñanza que dan frutos.....	132
5.8.1 Introducción.	132
5.8.2 Descripción.	134
5.8.3 Reflexión.....	141
5.9 Ciclo VIII – Cambios de la práctica de enseñanza que dan nuevas semillas	144
5.9.1 Introducción.	144
5.9.2 Descripción.	145
5.9.3 Reflexión.....	152
6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos.....	156
6.1 Hallazgos en los ciclos de reflexión.....	156
6.1.1 Ciclo I.....	156
6.1.2 Ciclo II	157
6.1.3 Ciclo III.....	157
6.1.4 Ciclo IV.....	157
6.1.5 Ciclo V	157
6.1.6 Ciclo VI.....	158

6.1.7 Ciclo VII	158
6.1.8 Ciclo VIII.....	158
6.1 Planeación.....	160
6.1.1 Diseño sistemático.	160
6.2 Implementación.....	167
6.2.1 Comunicación generadora.	167
6.2.2 Visibilización del pensamiento.	172
6.3 Evaluación del aprendizaje	174
6.3.1 Evaluación procesual	174
7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico	178
7.1 Práctica de enseñanza	178
7.2 Planeación.....	178
7.3 Implementación.....	180
7.4 Evaluación del aprendizaje	181
7.5 Habilidades de pensamiento	182
7.6 Reflexión.....	182
8. Conclusiones y recomendaciones	185
Referencias.....	190

Lista de figuras

Figura 1. Línea de tiempo de la experiencia laboral de la profesora investigadora.....	10
Figura 2. Influencia entre los sistemas.....	12
Figura 3. Escalera de valoración del Colegio La Aurora.....	19
Figura 4. Asignación académica del año 2019 de la profesora investigadora.....	21
Figura 5. Unidad Didáctica del segundo periodo (parte superior).....	27
Figura 6. Unidad Didáctica del segundo periodo (parte inferior).....	28
Figura 7. Planilla de notas del segundo periodo.	31
Figura 8. Secuencia de la metodología de investigación.	36
Figura 9. Adaptación de las fases de la Lesson Study.	41
Figura 10. Rejilla de Lesson Study.	44
Figura 11. Formato del marco conceptual de la EpC.....	45
Figura 12. Formato del diario de campo.	45
Figura 13. Formato del protocolo de retroalimentación.	46
Figura 14. Formato de la rúbrica de valoración.....	46
Figura 15. Triangulación de datos.	54
Figura 16. Ciclos de reflexión.....	60
Figura 17. Desarrollo de los ciclos de reflexión.	61
Figura 18. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	63
Figura 19. Gráfico “estados de la materia”.....	66
Figura 20. Transcripción de la participación de los estudiantes.	70
Figura 21. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	72

Figura 22. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	74
Figura 23. Aparatos tecnológicos y sus respectivas funciones a partir de los aportes de los estudiantes.....	76
Figura 24. Usos adecuados y inadecuados del celular.....	77
Figura 25. Rutina de pensamiento VPP “veo-pienso-me pregunto”.....	80
Figura 26. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	82
Figura 27. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	84
Figura 28. Estaciones para observar las características y las propiedades de la luz.....	87
Figura 29. Explicación del dibujo de la primera estación.....	92
Figura 30. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	94
Figura 31. Rejilla de Lesson Study, fase de planeación, proyecto de síntesis.....	97
Figura 32. Juegos de mesa creados por los estudiantes.....	100
Figura 33. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	105
Figura 34. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	106
Figura 35. Creaciones y presentación del poema.....	110
Figura 36. Lectura de las creaciones de los estudiantes del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED.....	111
Figura 37. Rúbrica de valoración de la presentación oral.....	111
Figura 38. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	115

Figura 39. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	118
Figura 40. Proceso de pensamiento para armar el rompecabezas.....	126
Figura 41. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	132
Figura 42. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	134
Figura 43. Realización de las indicaciones creadas por el acudiente.	139
Figura 44. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	143
Figura 45. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.....	146
Figura 46. Acciones para la coordinación viso-pedal.....	149
Figura 47. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.....	155
Figura 48. Pensamientos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.....	167
Figura 49. Valoración continua: retroalimentación informal y formal.....	176
Figura 50. Hallazgos encontrados durante la transformación de la práctica de enseñanza.	177

Lista de tablas

Tabla 1	34
Tabla 2	49
Tabla 3	50
Tabla 4	50
Tabla 5	52
Tabla 6	56
Tabla 7	71
Tabla 8	82
Tabla 9	93
Tabla 10	104
Tabla 11	115
Tabla 12	131
Tabla 13	143
Tabla 14	154
Tabla 15	159
Tabla 16	162
Tabla 17	168

Anexos

Anexo 1. Organigrama del Colegio La Aurora IED	198
Anexo 2. Introducción a la unidad de comprensión del ciclo de reflexión I	199
Anexo 3. Rúbrica de valoración del ciclo de reflexión I	202
Anexo 4. Planeador semanal del ciclo de reflexión I.....	203
Anexo 5. Desempeño de comprensión de la etapa de exploración del ciclo de reflexión I.....	207
Anexo 6. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I.....	208
Anexo 7. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I.....	209
Anexo 8. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I.....	210
Anexo 9. Asignación numérica a las acciones de los estudiantes del ciclo de reflexión I	214
Anexo 10. Rúbrica de valoración de la unidad de comprensión.....	215
Anexo 11. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión II	217
Anexo 12. Desempeño de comprensión de la etapa de exploración primera sesión del ciclo de reflexión II	222
Anexo 13. Usos del celular (adecuados e inadecuados)	223
Anexo 14. Noticia consultada en el celular	224
Anexo 15. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión II	225
Anexo 16. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión III.....	227
Anexo 17. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión III.....	233
Anexo 18. ¿Qué es la luz?.....	234
Anexo 19. Propiedades de la luz.....	235
Anexo 20. Mapa mental “luz”	236
Anexo 21. Sombras a partir de la luz.....	237

Anexo 22. Retroalimentación “DOFA” y “escalera de retroalimentación”	238
Anexo 23. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión IV.....	240
Anexo 24. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión IV.....	245
Anexo 25. Tópico generativo y metas de comprensión del ciclo de reflexión IV	246
Anexo 26. Pronombres en inglés	248
Anexo 27. Redacción de oraciones.....	249
Anexo 28. Diálogo (pronunciación)	250
Anexo 29. Retroalimentación “DOFA”	251
Anexo 30. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión V	252
Anexo 31. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión V	258
Anexo 32. Poema creado en grupo	259
Anexo 33. Retroalimentación “escalera de retroalimentación”	260
Anexo 34. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión VI.....	261
Anexo 35. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión VI.....	270
Anexo 36. Secuencia progresiva de desempeños de comprensión	271
Anexo 37. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión VII.....	273
Anexo 38. Guía virtual del ciclo de reflexión VII	279
Anexo 39. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión VII	283
Anexo 40. Lavado de manos.....	284
Anexo 41. Video de orientaciones y respuestas a las preguntas.....	286
Anexo 42. Retroalimentación “escalera de retroalimentación”	287
Anexo 43. Unidad de Comprensión del Ciclo de Reflexión VIII.....	289
Anexo 44. Guía virtual del Ciclo de Reflexión VIII.....	292

Anexo 45. Rejilla de Lesson Study del Ciclo de Reflexión VIII.....	294
Anexo 46. Imágenes para los buenos modales	295
Anexo 47. Retroalimentación “escalera de retroalimentación”	296
Anexo 48. Criterios de retroalimentación formal	298

Resumen

La investigación y reflexión sobre la propia práctica de enseñanza fomenta el crecimiento profesional docente junto con el desarrollo de habilidades de pensamiento y comprensiones más profundas en los estudiantes. Esta investigación analiza y describe las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una profesora de Básica Primaria y Primera Infancia para hallar los aspectos que influyen en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje profundo de los estudiantes. En el proceso investigativo se acoge el enfoque cualitativo para analizar las acciones desarrolladas en un contexto y describir las experiencias de las personas involucradas en la práctica de enseñanza; se utiliza el diseño de investigación-acción-educativa para observar en los ciclos de reflexión las mejoras en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planear-implementar-evaluar) y; se adopta el método Lesson Study para transformar la práctica del profesor y fomentar el desarrollo profesional por medio del estudio colaborativo de la práctica de enseñanza. Además, se recurre al marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el contexto escolar. La investigación presentó como resultados la importancia de diseñar una planeación sistemática que desarrolle las habilidades de pensamiento en estudiantes, promover la comunicación a partir de conversatorios grupales y la visibilización de pensamientos de los estudiantes y, retroalimentar en la evaluación el proceso de aprendizaje del estudiante a través de unos criterios establecidos. En conclusión, para describir y comprender la propia práctica de enseñanza es necesario observar y analizar con los pares académicos las respectivas acciones constitutivas; orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje para relacionar el conocimiento disciplinar con la realidad en la que se encuentra inmerso el estudiante y; establecer espacios de reflexión para generar cambios en la práctica de enseñanza y progresivamente en la práctica educativa.

Palabras clave: Enseñanza para la Comprensión, Habilidades de pensamiento, Investigación Acción Educativa, Lesson Study, Práctica de enseñanza.

Abstract

Research and reflection on one's own teaching practice fosters teacher professional growth along with the development of thinking skills and deeper understandings in students. This research analyzes and describes the constitutive actions of the teaching practice of a Basic Primary and Early Childhood teacher to find the aspects that influence the improvement of the teaching and deep learning process of students. In the investigative process the qualitative approach is welcomed to analyze the actions developed in a context and describe the experiences of the people involved in the teaching practice; The research-action-educational design is used to observe in the reflection cycles the improvements in the constitutive actions of the teaching practice (plan-implement-evaluate) and; The Lesson Study method is adopted to transform teacher practice and foster professional development through collaborative study of teaching practice. In addition, the conceptual framework of Teaching for Understanding (EpC) is used to guide the teaching and learning process from the school context. The research presented as results the importance of designing a systematic planning that develops thinking skills in students, promoting communication from group conversations and making students' thoughts visible, and providing feedback in the evaluation of the student's learning process to through established criteria. In conclusion, in order to describe and understand one's own teaching practice, it is necessary to observe and analyze with academic peers the respective constitutive actions; guide the teaching and learning process to relate disciplinary knowledge with the reality in which the student is immersed and; establish spaces for reflection to generate changes in teaching practice and progressively in educational practice.

Key words: Teaching for Comprehension, Thinking Skills, Educational Action Research, Lesson Study, Teaching Practice.

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

La descripción de la experiencia laboral de la profesora investigadora permitió identificar las fuentes que nutren la concepción de práctica de enseñanza y, adicionalmente, vislumbró aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se desarrolló en torno a la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, por ello, es pertinente definirla para establecer las acciones constitutivas y sus respectivas características.

Según Alba y Atehortúa (2018) la **práctica de enseñanza** es “un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo”¹, de acuerdo con estos autores las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza son **planear**, el diseño previo a la puesta en escena; **implementar**, la puesta en escena de las acciones planteadas y; **evaluar el aprendizaje de los estudiantes**, la valoración cuantitativa o cualitativa de las acciones del estudiante; adicionalmente, consideran que la práctica de enseñanza del profesor se caracteriza por ser **singular**, una práctica se diferencia de la otra; **dinámica**, la práctica cambia constantemente y; **compleja**, los diversos aspectos del contexto permean la práctica.

En diciembre de 2012, la profesora investigadora Claudia Marcela Díaz Pérez se graduó como Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y su experiencia laboral ha suscitado en el sector público. A partir del año 2013, es docente de la Secretaría de Educación Distrital, en un principio, por medio de la página web, fue docente provisional y,

¹ Concepción de Práctica de Enseñanza mencionada en el Seminario Taller de Investigación I, el sábado 3 de noviembre de 2018.

posteriormente, a través del concurso docente, ingresó como docente de aula en básica primaria. Durante estos siete años, la experiencia laboral se desarrolló en su gran mayoría en la localidad quinta de Usme.

1.1 Trayectoria como docente provisional

La profesora investigadora, gracias al consejo de un profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, se postuló a las vacantes provisionales de la Secretaría de Educación Distrital y, en poco tiempo, fue nombrada docente provisional en básica primaria.

En febrero de 2013, ingresó como docente provisional de básica primaria al Colegio Atabanza Institución Educativa Distrital (IED) en la jornada mañana, ubicado en la localidad quinta de Usme, con el grupo de estudiantes del grado segundo. La experiencia profesional como docente de aula inició en una sala de sistemas en la que se encontraban los estudiantes del grado segundo, en ese momento le informaron que es la directora de curso de este grupo de estudiantes y, por ende, le correspondía enseñar todas las áreas del conocimiento, excepto la asignatura de inglés, ya que en esta institución se encontraba la profesora de apoyo para esta asignatura.

Adicionalmente, en esta institución se matriculaban por grado algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por ello, la práctica de enseñanza se convirtió en un reto y esfuerzo constante para fomentar el aprendizaje en cada uno de los estudiantes; para cumplir con este propósito surgió el desafío de establecer unos objetivos para el grupo en general y otros objetivos para cada uno de los estudiantes con NEE, por lo tanto, en la planeación de las actividades se denotaba la adaptación o el cambio de estas, teniendo en cuenta la asignatura y el diagnóstico de estos casos particulares.

Durante este tiempo se logró que los estudiantes memorizarán aspectos claves de cada temática y realizarán actividades de acuerdo con las indicaciones de coloreo, ubicación de letras y decodificación de palabras.

En febrero de 2014, continuó como docente provisional de básica primaria en el Colegio Atabanzha IED, aunque por el traslado de una docente en propiedad la cambiaron a la jornada tarde con el grupo de estudiantes del grado primero, con el cual continuó el proceso en el grado segundo; en esta ocasión la profesora enseñó todas las áreas, excepto la asignatura de artes, porque en la jornada tarde la docente de apoyo se encontraba en esta asignatura.

En el transcurso de este tiempo la profesora diseñó guías que orientaron y facilitaron el proceso de aprendizaje a partir de imágenes y desafíos sencillos, visualizó videos relacionados con la temática correspondiente y, con el grupo de docentes de básica primaria, crearon centros de interés que distribuían a los estudiantes en espacios diferentes a los cotidianos, en esta oportunidad la profesora investigadora lideraba el centro de interés de fútbol; adicionalmente, en la asignatura de matemáticas la profesora establecía algunos ejemplos que generaban una estrecha relación con la realidad, aunque, no se tenía en cuenta que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, p. 2), por el contrario, la práctica de enseñanza continuaba enfocándose en la memorización, en la decodificación de palabras y en la repetición de actividades.

En octubre de 2015, se terminó el contrato como docente provisional por el ingreso de la docente en propiedad, por ello, la profesora investigadora debió esperar una nueva oportunidad laboral como docente provisional o lograr ingresar como docente en propiedad a través del

concurso. En poco tiempo, la profesora tuvo la fortuna de continuar ejerciendo su profesión como docente provisional en básica primaria en diferentes Instituciones Educativas Distritales, mientras esperaba el nombramiento como docente en propiedad.

Desde el 14 de octubre hasta el 2 de noviembre de 2015, laboró como docente provisional de básica primaria en el Colegio Brasilia Usme IED en la jornada mañana, ubicado en la localidad quinta de Usme, con el grupo de estudiantes del grado cuarto.

Durante este tiempo la profesora ejecutó diversas actividades con el fin de propiciar espacios para que el estudiante lograra adquirir la información pertinente de las temáticas propias de cada una de las asignaturas. En este corto tiempo, se consideró que existía una diferencia respecto a la autonomía entre los estudiantes del ciclo I con el ciclo II -grado cuarto-, porque al recibir las indicaciones, los estudiantes del grado cuarto, realizaban estas acciones con algunas interrupciones en los momentos que surge alguna inquietud, en cambio, los estudiantes del grado primero y segundo, buscaban apoyo constante en el desarrollo de las actividades; denotando la autonomía como independencia, omitiéndola como “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2001, p. 12).

Desde el 13 de noviembre de 2015 hasta el 1 de febrero de 2016, laboró como docente provisional de básica primaria en el Colegio Gustavo Restrepo IED en la jornada mañana, ubicado en la localidad quince de Antonio Nariño, con el grupo de estudiantes del grado tercero.

En el transcurso de este tiempo no existió una continuidad en las actividades que la profesora elaboró para los estudiantes, porque a pocos días de culminar el año escolar, simplemente se buscó afianzar la información que, de acuerdo con las temáticas de cada

asignatura, se debían enseñar a los estudiantes y, al siguiente año sólo se disponía de un mes antes de finalizar la vinculación provisional, pero a causa de las vacaciones, de las reuniones institucionales y de una situación personal que se presentó, este tiempo se redujo a una semana y aunque se mantuvo la esperanza de postergar la vinculación provisional en esta institución, no se obtuvo una respuesta positiva frente a este hecho y, por ello, la planeación que se diseñó en la semana institucional no se efectuó.

En febrero de 2016, ingresó como docente provisional de básica primaria en el Colegio Restrepo Millán IED en la jornada mañana, ubicado en la localidad quince de Antonio Nariño, con el grupo de estudiantes del grado cuarto. En esta experiencia laboral se presentó una nueva situación en cuanto al espacio en donde se desarrollaban las actividades planteadas, porque el aula se encontraba debajo de la sala de profesores y de rectoría, además, su estructura permitía que cada una de las acciones que se implementaban fueran observadas por aquellas personas que ingresaban a la sala de profesores; este aspecto fomentó la búsqueda de estrategias para direccionar de la mejor manera cada una de las sesiones de clase, por esta razón, durante la mayor parte del tiempo se utilizaba la transcripción como un medio para mantener un adecuado comportamiento por parte de los estudiantes.

A sí mismo, se denotó la inestable relación laboral entre los pares académicos, ya que en las reuniones se enfocaban en criticar las acciones de los compañeros de la institución, olvidando la importancia de las reuniones, que consistía en establecer acciones que mejorarán el proceso de aprendizaje de los estudiantes; dejando claro con estas reuniones que el ambiente laboral constantemente se tornaba complejo y turbio.

1.2 Trayectoria como docente en propiedad

El jueves 25 de febrero de 2016, la profesora investigadora fue nombrada docente en propiedad en Básica Primaria, en el Colegio La Aurora IED en la jornada tarde, en esta institución le correspondió asumir la dirección de curso de los estudiantes del grado segundo - 203-. Durante este año la profesora continuó realizando las acciones tradicionales respecto a la enseñanza de los contenidos de las temáticas, ya que se enfocaba en transmitir información para que los estudiantes la memorizaran a través de la transcripción o la repetición de la información, en diversas actividades planteadas.

En el transcurso del año se observó la magnitud de dificultades que se presentaban en la convivencia de los estudiantes, también se evidenció la cantidad exagerada de actividades institucionales que requerían suprimir temáticas en cada una de las asignaturas, además, del escaso tiempo que se disponía para cada una de las sesiones de clase. Adicionalmente, de acuerdo con las dinámicas de la institución, se estableció que en el ciclo II los docentes tienen la libertad de rotar teniendo en cuenta la distribución de las asignaturas y los acuerdos entre los pares académicos.

En enero de 2017, a partir de cada una de estas situaciones, la profesora investigadora tomó la decisión de comenzar el proceso de aprendizaje con un grado primero, ya que consideraba que al enseñar todas las asignaturas podía ser flexible con el tiempo de las sesiones de clase y, además, pretendía iniciar una experiencia significativa desde el primer grado de primaria; entonces, la profesora comunicó a los coordinadores y compañeros su decisión respecto al comienzo de un nuevo proceso escolar, orientando todas las asignaturas -excepto educación física- en un grado primero -104-.

Las sesiones de clase que se planearon pretendían que los estudiantes interiorizaran los conocimientos teniendo en cuenta aspectos que, la profesora consideraba, se relacionaban con su contexto y realidad próxima. Pero, los resultados no fueron los esperados, porque los estudiantes no estaban motivados, los niveles de progreso eran diversos y a la vez distantes y, definitivamente, las acciones se desarrollaban por cumplir y obtener una calificación aceptable o en algunos casos sobresaliente, acción que se denotaba cuando los estudiantes se acercaban a la profesora para la revisión de sus cuadernos y la asignación de una calificación. Por tal motivo, se consideró necesario establecer algunas alternativas para conseguir que los estudiantes encontraran la relación de la escolaridad con su realidad y, por ende, surge la motivación para desarrollar actividades y progresivamente mejorar en cada una de las acciones que realizaban. Entonces era vital tener presente que, tal como lo menciona López (2004):

El contenido de lo que se pretende enseñar o aprender debe tener una lógica interna que lo relacione con los conocimientos que el alumno ya posee, y debe tener un interés manifiesto o manifestado para el alumno (significatividad lógica y psicológica). Esto no supone la renuncia a una memorización comprensiva o una seriación clarificadora de hechos: cada edad tiene sus intereses y cada capacidad tiene su momento óptimo de desarrollo, aspectos que no deben ser olvidados. (p. 105)

Además, teniendo en cuenta los desafíos que constantemente se presentaban en esta profesión, en el año 2018 se continúa con los estudiantes en el grado segundo -204-, con la meta de establecer la relación entre los aprendizajes escolares y la realidad de los estudiantes. Para cumplir con esta meta se consideró fundamental conseguir las orientaciones pertinentes y, por ello, la Universidad de La Sabana por medio de la Maestría en Pedagogía se convirtió en la

oportunidad perfecta para transformar la práctica de enseñanza. A partir de esta situación se inicia el proceso para ingresar a esta maestría.

En agosto de 2018, la profesora ingresó a la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, gracias a un convenio con la Secretaría de Educación Distrital y con el objetivo de transformar su práctica de enseñanza para influir en el cambio social; un proceso que requirió esfuerzo y dedicación, ya que se debían mejorar varios aspectos como profesional y como persona.

La experiencia laboral de la profesora investigadora se plasmó en una línea de tiempo, como se observa en la figura 1, se plantearon los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada. Se evidencia la finalización de la carrera profesional como Licenciada en Educación Física, la experiencia laboral en cada una de las instituciones educativas del distrito y el inicio de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.



Figura 1. Línea de tiempo de la experiencia laboral de la profesora investigadora.

2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

La descripción del contexto permitió, en este proceso de investigación, comprender la práctica de enseñanza estudiada, porque se identificaron las características y los aspectos que giran en torno a esta, teniendo en cuenta que “el contexto son los ambientes (aspectos físicos y sociales externos al comportamiento) que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (Clemente & Hernández, 1996, p. 19).

En este proceso investigativo “es necesario situar el desarrollo “dentro de un contexto”, es decir, estudiar las fuerzas que le dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven” (Gifre, 2012, p. 82), por ello, la investigación adoptó la concepción de ambiente ecológico de Bronfenbrenner (1991), porque identifica la relación entre el ambiente y el desarrollo de la persona.

Para Bronfenbrenner (1991) “el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (p. 23), de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, existen ambientes que influyen en el desarrollo del niño, los cuales los denomina microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. El microsistema son los entornos próximos del niño, el mesosistema es la relación entre los entornos en los que se encuentra inmerso el niño, el exosistema son los entornos externos en los cuales no se encuentra directamente relacionado el niño pero que afectan los entornos en los que interactúa cotidianamente, el macrosistema son las normatividades que afectan cada sistema -micro, meso y exo- y, el cronosistema es la dimensión temporal del desarrollo de la persona en estos ambientes.

Teniendo en cuenta la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1991), se describió el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada y, como se observa en la figura 2, se acogió el macrosistema, el mesosistema, el microsistema y, dentro de este, los contextos de aula de De Longhi (2009), para mencionar los aspectos físicos y sociales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la profesora investigadora.

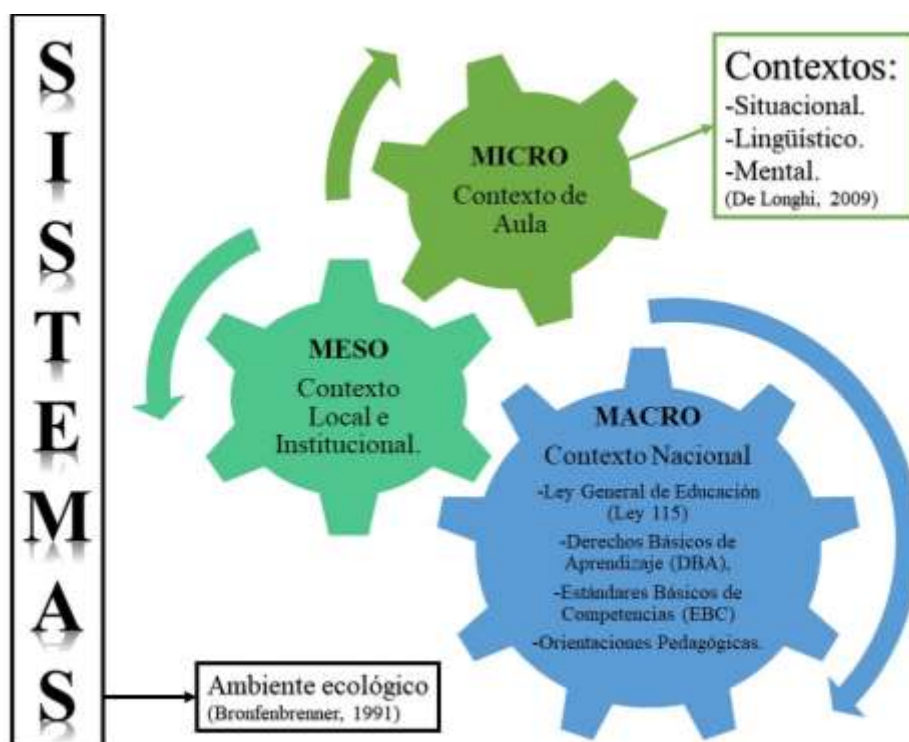


Figura 2. Influencia entre los sistemas.

2.1 Nivel Macrosistema

De acuerdo con Bronfenbrenner (1991), el macrosistema es “el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura” (p. 27), a partir de esta concepción, la profesora investigadora estableció que el Ministerio de Educación Nacional es una institución determinante en la ideología educativa del país y, la Ley

General de Educación (Ley 115) fundamenta y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación.

Por un lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia tiene como misión:

Liderar la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas educativas, para cerrar las brechas que existen en la garantía del derecho a la educación, y en la prestación de un servicio educativo con calidad, esto en el marco de la atención integral que reconoce e integra la diferencia, los territorios y sus contextos, para permitir trayectorias educativas completas que impulsan el desarrollo integral de los individuos y la sociedad.

A partir de esta misión, se establecieron una serie de documentos construidos por un grupo de expertos en el campo educativo, para guiar la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria y, proporcionar elementos esenciales para un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Se destacaron, en este proceso investigativo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y las Orientaciones Pedagógicas.

Por otro lado, la Ley General de Educación 115 de 1994, considera en el artículo 1 que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, además, se denota en el artículo 5, los fines de la educación que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2 Nivel Mesosistema

A partir de Bronfenbrenner (1991), se define el mesosistema como “la interconexión y los vínculos entre entornos, en los que la persona en desarrollo participa realmente” (p. 27), teniendo en cuenta esta concepción, la profesora investigadora destacó el contexto local y el contexto institucional en el que se encuentran los estudiantes, ya que son los entornos es lo que interactúan constantemente los estudiantes e influyen en el desarrollo de estos.

La práctica de enseñanza de la profesora investigadora se realizó en el Colegio La Aurora IED, el cual está ubicada en la localidad quinta de Usme. Durante un tiempo prolongado la población de Usme ha sido afectada por la contaminación proveniente del Relleno Sanitario Doña Juana, aunque se pretendía que no se presentarían dificultades por la disposición y la degradación de los residuos, el crecimiento de la población y los cambios climáticos han fomentado que esta problemática ambiental influya en sus habitantes cercanos (Secretaría Distrital de Salud y el Hospital de Usme, 2010, p. 27)

Además de la problemática ambiental, en esta localidad se evidenció la inadaptación social plasmada en la violencia entre los integrantes de la comunidad, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas y la conformación de diferentes tipos de familias por las diversas situaciones que se presentan, en este contexto se observaron siete tipos de familias: nuclear, extensa o compleja, monoparental-madre, monoparental-padre, reorganizada o binuclear, homoparental-gays y homoparental-lesbianas (Román, Martín & Carbonero, 2009, p. 551).

También, es pertinente mencionar que el Colegio La Aurora IED está ubicada en el barrio La Aurora, cerca del Relleno Sanitario de Doña Juana y del río Tunjuelo, por tal motivo fue altamente afectado por la contaminación ambiental producida por los gases emitidos por estos

dos lugares y generó constante inasistencia a la institución, reporte que aparece en los registros respectivos y, en algunas ocasiones, asistían al colegio en un estado de salud inadecuado, con sintomatología diversa, dolor de cabeza, malestar estomacal, uso de tapabocas, etc.

Se reconoció que, es la única sede, hay jornada mañana y tarde y, el año escolar se desarrolla a partir de tres periodos académicos. En el organigrama del Colegio La Aurora IED (ver anexo 1), se denotó la importancia de la conformación de los consejos directivo y académico y la agrupación de grupos de docentes para la toma de decisión en la institución, esta distribución de docentes se realiza de manera voluntaria teniendo en cuenta la asignación académica de cada maestro. Se identificó que, cada profesor de Básica Primaria, Básica Secundaria, Media y Especialidades disponen de un aula, excepto los profesores de Educación Física, ya que la estructura del colegio sólo permite un espacio para organizar y conservar los elementos propios del área y, además, normalmente las actividades se realizan en el patio; también se dispone de una sala de profesores, una ludoteca, una biblioteca, un aula múltiple, un parque infantil y dos patios con sus respectivas canchas. Actualmente, se incorporó el proyecto de inversión Tiempo Escolar Complementario (TEC) de la Alcaldía Mayor de Bogotá y del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD).

El colegio lo distribuyeron en los bloques A, B, C, D y E, el Bloque B es uno de los edificios más antiguos, en este se encuentra la primera infancia, el ciclo I, el ciclo II y algunos salones de Bachillerato; en cuanto a las aulas de los grados terceros se puede decir que, aunque se invirtió en el cambio del mobiliario, al ubicar los pupitres individuales de los estudiantes sólo se lograba vislumbrar algunos espacios reducidos para desplazarse, aspecto que exigió buscar nuevas estrategias para realizar las actividades y para la evacuación de los estudiantes al presentarse cualquier riesgo. Por esta razón, en ciertas actividades que requieren determinada

distribución de los estudiantes, se buscaron otros espacios como la ludoteca, la biblioteca, el aula múltiple o algún espacio disponible para desarrollar acciones planteadas.

Respecto a los recursos educativos, se observó que el colegio dispone de libros, computadores, televisores, tabletas, canchas, elementos deportivos, juegos de diverso estilo, materiales varios como cartulinas, escarchas, temperas, entre otros; aunque, algunos de estos elementos no se encuentran actualizados o están en mal estado, por tal motivo se presentaban inconsistencias en la práctica de enseñanza, porque la planeación tiene una intencionalidad pero al implementarla estos elementos interfieren en su previsto desarrollo. Por tal razón, poco a poco los docentes y los directivos han propiciado espacios en las reuniones institucionales y en las diferentes reuniones de área, ciclo y proyectos, para establecer las respectivas acciones que permitieron mejorar los recursos educativos, como el desarrollo de actividades creativas con los elementos disponibles, la adquisición de material nuevo y el apoyo de la Red Integrada de Participación Educativa, REDP que, según el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2009):

Es el proyecto mediante el cual la Secretaría de Educación suministra la infraestructura tecnológica, el software de base y la conectividad que garantizan la tecnología dura sobre la que se erigen los procesos para desarrollar en estudiantes y docentes el dominio de las técnicas usuales de información y comunicación. (p. 15)

De acuerdo con el Manual de Convivencia (2018), el nombre del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es “Pensamiento emprendedor hacia la Gestión Social” y se plantea la misión de:

Formar de manera integral estudiantes líderes, desde la primera infancia hasta la educación media, a través del trabajo interdisciplinario, apoyado en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) y enfatizado en los saberes artísticos y empresariales, para que sean gestores de cambio en su comunidad (p. 13).

Para posibilitar el PEI, el Colegio La Aurora IED tiene como enfoque pedagógico la Enseñanza para la Comprensión (EpC), es decir, un marco conceptual que proporciona las estrategias pertinentes para fomentar la comprensión en los estudiantes.

Según el Manual de Convivencia el estudiante debe ser capaz de plantear y solucionar situaciones problemáticas individual y colectivamente, con sentido crítico, con alta autoestima, con sentido de pertenencia, que promueva y practique los valores, consciente de la interrelación hombre-ambiente, comunicarse asertivamente, entre otros. Para ello, de acuerdo con el Manual de Convivencia, es necesario un trabajo planeado y participativo de maestros, estudiantes y padres de familia, además del interés genuino por desarrollar los desempeños necesarios para lograr la comprensión y el respectivo proceso de mejoramiento permanente para fortalecer el proceso de aprendizaje. Las Mallas Curriculares tienen en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC, es decir, el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión adaptadas (metacognitiva, meta socioafectiva, metafísico-creativa) y los desempeños de comprensión.

Se detalló que, anualmente se realiza la revisión de las Mallas Curriculares, aunque desde el año 2018 se propuso que esta revisión se realizará por áreas teniendo en cuenta la vinculación de primaria, para establecer la continuidad y progresión de las temáticas y las metas pertinentes de primero a once. Teniendo en cuenta las Mallas Curriculares de cada una de las áreas, se

diseñaban las unidades didácticas antes de iniciar cada periodo escolar, diseño que realizaba el profesor de acuerdo con la asignatura y el grupo de estudiantes. Además, se denotó que, el diseño de las Pruebas Saber se realiza en el transcurso de cada periodo escolar, para esta elaboración los profesores de la jornada mañana y tarde por grados debían crear las respectivas preguntas para cada asignatura, esto con el fin de institucionalizar el proceso de evaluación. También, se establecieron algunos espacios para reuniones por áreas, por proyectos, por ciclos (Precomisiones, comisiones, ambientes de aprendizaje), por jornadas (capacitaciones) e institucionales para generar acuerdos que involucraran los aspectos académicos y convivenciales (como la revisión del Manual de Convivencia), también se estableció una hora semanal para la atención a padres o acudientes.

Aunque, en la estructuración de la Malla Curricular que se realizó en el año 2018, se tuvo en cuenta algunos elementos de las propuestas curriculares del Ministerio de Educación, no se evidenció la relación con el contexto en el que están inmersos los estudiantes y a partir del cual se fomentan las experiencias significativas, por tal razón surgió la necesidad de tener en cuenta estos aspectos en la planeación diaria.

De acuerdo con Feldman (2010) el currículo tiene una estructura determinada, aunque existe la posibilidad de reorganizar su contenido con el fin de presentarlo de acuerdo con los propósitos que se plantea el proceso educativo en particular (p. 53), por tal razón se tuvo en cuenta los elementos del macrocurrículo (propuestas curriculares del Ministerio de Educación) y del mesocurrículo (Malla Curricular y PEI) para plantear las acciones en el formato de Unidad Didáctica, es decir, el microcurrículo, que evidenciará la relación con el contexto de los estudiantes.

Adicionalmente, en el artículo 7 del Manual de Convivencia (2018) se declararon los criterios de evaluación y promoción teniendo en cuenta el PEI del Colegio La Aurora IED y el marco conceptual de la EpC, en este artículo se plantea que:

a. Para obtener la nota definitiva de un área en cada período el docente deberá incluir mínimo una calificación por cada dimensión Cognitiva: saber, saber comunicar.

Socioafectiva: pensar, sentir, actuar y Físico-creativa: saber aprender y saber aplicar que se promediarán. Quiere decir que cada dimensión tiene el mismo valor porcentual.

b. En la valoración de las tres dimensiones se debe implementar la autoevaluación del estudiante, la coevaluación de los compañeros y la heteroevaluación de los docentes.

Además, en el artículo 11 del Manual de Convivencia (2018) se describió la escalera de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, como se observa en la figura 3, se denota la valoración de cada desempeño y su respectiva explicación.

La escala de valoración para los estudiantes será numérica de 1.0 a 5.0 y contemplará en los informes escritos los siguientes rangos:		
DESEMPEÑO	ESCALA	DESCRIPCIÓN
Bajo	1.0 a 3.4	Cuando su desempeño no es satisfactorio en las tres dimensiones, o su promedio general no es satisfactorio.
Básico	3.5 a 4.0	Cuando su desempeño no es satisfactorio en una o dos dimensiones pero su promedio general está en el rango aceptable básico.
Alto	4.1 a 4.5	Cuando aún teniendo o no un desempeño no satisfactorio y/o básico en alguna de las dimensiones, en las otras es sobresaliente y su promedio general está por encima de lo básico aceptado.
Superior	4.6 a 5.0	Cuando su desempeño en una o dos dimensiones es sobresaliente y en la otra o en todas es excelente y su promedio general queda en este rango.

Figura 3. Escalera de valoración del Colegio La Aurora.

2.3 Nivel Microsistema

Según Bronfenbrenner (1991) al microsistema se le atribuye:

La importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente. Un complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato. (p. 27)

A partir de esta concepción la profesora denotó la necesidad de describir el contexto de aula teniendo en cuenta los planteamientos de De Longhi (2009) “los contextos de aula situacional, lingüístico y mental”.

En primera instancia, es pertinente mencionar que la profesora investigadora continuó el proceso de enseñanza y aprendizaje con el grado tercero -304-, el cual inició en el año 2017, aunque algunos de los estudiantes se trasladaron por diversas circunstancias, como el cambio de jornada de la tarde a la mañana por la facilidad o preferencia del horario, también se presenta este traslado por el agrado respecto a las dinámicas de otro colegio, ya sean preferencias del estudiante o del acudiente y, además, por las diferentes necesidades particulares se trastean a otro barrio y, por ende, les conviene el cambio de institución.

Teniendo en cuenta los acuerdos establecidos con antelación en esta institución, desde el grado tercero los docentes directores de grupo de estos cursos deben enseñar en cada uno de los terceros, para progresivamente acoplar a los estudiantes a las dinámicas de Bachillerato, en donde cada una de las asignaturas la orienta un profesor diferente; por ello, la práctica de enseñanza de la profesora investigadora se desarrolló en Básica Primaria, en la jornada tarde y con los grados terceros. La organización de la asignación académica para los cursos 303 y 304 se realizó a través del diálogo con el par académico, a partir de esta conversación se definió, como se observa en la figura 4, que la profesora investigadora, en cada uno de los terceros, orientaba el

proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Humanidades (lenguaje e inglés) y Ciencias Naturales y, en cuanto al área de Tecnología e Informática, la enseñaba el director de grupo de cada curso.

Asignación Académica Año 2019					
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
12:01 a 01:00	<i>Atención a Padres</i>	<i>Reunión de Ciclo</i>	<i>Reunión de Padres</i>	<i>Reunión de Área</i>	<i>Atención a Padres</i>
01:01 a 01:50	Escritura (303)	Inglés (303)	Tecnología e Informática		Escritura (304)
01:51 a 02:10	REFRIGERIO				
02:11 a 03:00	Ciencias Naturales (303)	Lenguaje (303)	Lenguaje (303)	Inglés (304)	Ciencias Naturales (303)
03:01 a 03:50				<i>Espacio Pedagógico</i>	
03:51 a 04:20	DESCANSO				
04:21 a 05:10	Ciencias Naturales (304)	<i>Espacio Pedagógico</i>	Lenguaje (304)	Lenguaje (304)	Ciencias Naturales (304)
05:11 a 06:00		<i>Reunión de PRAE</i>			

Figura 4. Asignación académica del año 2019 de la profesora investigadora.

Los estudiantes de los grados terceros, de acuerdo con las actualizaciones de datos, oscilaban entre los 8 y los 11 años y tenían diversas conformaciones familiares. En cuanto a la cantidad de estudiantes, en Básica Primaria máximo se podían matricular 40 estudiantes por cada uno de los cursos, aunque esta cantidad cambiaba en el transcurso del año escolar, por las circunstancias mencionadas anteriormente; al iniciar el año escolar el listado del curso 304 estaba conformado por 39 estudiantes y el listado del curso 303 por 37 estudiantes.

Teniendo en cuenta que el **Contexto situacional** “condiciona el funcionamiento del aula principalmente a través del currículum implementado, las relaciones sociales que ocurren entre los miembros de esa institución y el lugar físico donde se desarrolla la clase” (De Longhi, 2009), se puede decir que la profesora era la fuente del conocimiento y los estudiantes los partícipes de las diferentes actividades que se plantean diariamente, en estas acciones simplemente se pretendía que los estudiantes memorizarán las respuestas a los enunciados o a las preguntas que se plantean en las Mallas Curriculares.

Además, por la estructura del salón y las características de los puestos, el salón se organizaba continuamente en hileras y en ocasiones en mesa redonda hasta donde lo permitía el espacio, con el fin de resolver las actividades individualmente o en pequeños grupos; al distribuirse en pequeños grupos los estudiantes se organizaban de acuerdo con sus intereses. En cuanto al por qué asistían al colegio, se reconoció que principalmente lo hacían por cumplir con los compromisos académicos, por compartir tiempo con amigos y compañeros, por estar en otro ambiente distinto al hogar y por el servicio de refrigerio que la institución brinda. También cabe mencionar que la relación entre la profesora y los estudiantes era estrictamente escolar, por lo tanto, no se reconocía las particularidades y las diversas situaciones familiares de cada una de las personas que se encuentran en el aula.

Respecto al **Contexto lingüístico**, es decir, “las interacciones comunicativas en el aula” (De Longhi, 2009), la práctica de enseñanza continuaba siendo una educación que ponía el énfasis en los contenidos, porque “es el tipo de educación tradicional, basado en la transmisión de conocimientos. El profesor (o el comunicador), el instruido, «el que sabe», acude a enseñar al ignorante, al que «no sabe»” (Kaplún, 1998, p. 22). Por ello se desarrollaban las sesiones de clase a partir de una serie de instrucciones plasmadas en el tablero, en donde los estudiantes se convertían en transcriptores de información para responder a las preguntas cerradas que planteaba la profesora, convirtiéndose en un espacio que silencia los pensamientos de los estudiantes, ya que la profesora la mayor parte del tiempo repetía las concepciones de las disciplinas para que los estudiantes la memorizaran y en coro repitieran estas concepciones.

Entonces se convirtió en una enseñanza vacía, ya que una variedad de contenidos que no se comprenden ni se contextualizan son productos sin sentido. Como lo menciona González (2003) en su conferencia:

Se ha considerado que uno de los más graves errores de la educación tradicional es fomentar que los alumnos aprendan los productos finales de la investigación científica, en vez de propiciar en ellos el proceso de la investigación misma, ya que de esta manera no se les enseña a pensar, ni a ser críticos y reflexivos.

Respecto a la comunicación entre los estudiantes, estaba direccionada a los acontecimientos de los hogares, los programas que observaban en la televisión y los juegos populares que practicaban cotidianamente, estos diálogos evidenciaban un lenguaje coloquial aprendido en casa y observado en los entornos cercanos, estableciendo expresiones tanto verbales como no verbales para exteriorizar sus pensamientos. Además, se observaba un lenguaje limitado en los estudiantes, ya que las expresiones en sus conversatorios reflejaban un vocabulario conceptual condicionado a los portadores de texto que se encontraban en el entorno próximo.

En cuanto al **Contexto mental**, es decir, “aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea, como lo son las concepciones, los referentes, las motivaciones, los intereses y las raíces afectivas” (De Longhi, 2009), los estudiantes consideraban que los aprendizajes de la escuela son elementos distantes de la realidad en la que se encuentran, porque no relacionaban la información memorizada con su entorno próximo; además, cumplían con cada una de las acciones que se planteaban en el aula para conseguir la aprobación del profesor y de la familia, siendo una exigencia notable en la entrega de informes académicos.

La motivación y los intereses de los estudiantes variaba de una persona a otra, en general se observaba que asistían al colegio por el beneficio alimenticio, la competencia con sus

compañeros por ser el primero en escribir lo establecido en el tablero, el aprendizaje de nuevas temáticas, la visualización a través de imágenes y la resolución de ejercicios que aprendieron en las sesiones de clase.

3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación

La práctica de enseñanza denota una concepción de enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo, de acuerdo con Moreno (2002) “la concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real, esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros” (p. 108), entonces la concepción de enseñanza y aprendizaje de la profesora investigadora se construyó a partir de la experiencia educativa y profesional y, se describió en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Teniendo en cuenta que la práctica de enseñanza de la profesora investigadora es el objeto de estudio de este proceso investigativo, es pertinente mencionar que la práctica de enseñanza se caracteriza por ser singular, dinámica y compleja y está constituida por un conjunto de acciones, las cuales son las acciones de planeación, las acciones de implementación y las acciones de evaluación del aprendizaje (Alba y Atehortúa, 2008). En la descripción de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora se evidenciaron las principales dificultades presentadas.

3.1 Acciones de planeación al inicio de la investigación

De acuerdo con Jaramillo & Gaitán (2008) “este primer momento alude a todas aquellas acciones previas, a la estructuración de las actividades que el docente realiza antes de ejecutar su práctica de enseñanza. La planificación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción” (p. 14). La profesora investigadora consideraba que planear consistía en buscar con antelación las definiciones disciplinares que debían transcribir los estudiantes.

La planeación se enfocaba en los contenidos de las temáticas, porque la profesora escribía en un cuaderno el listado de los contenidos de las temáticas que se pretendían enseñar en el periodo académico, recogía información de textos encontrados en la biblioteca para ubicar al frente de cada tema los subtemas y las respectivas fechas en las que pretendía realizar las sesiones de clase.

La planeación no tenía en cuenta los documentos orientadores del Ministerio de Educación, ya que en la planeación diaria se especificaba simplemente la temática que los estudiantes debían aprender, para ello se tenía en cuenta la definición o descripción, una serie de ejemplos y en algunas ocasiones se elaboraban actividades que debían resolver los estudiantes, esta información se plasmaba en el tablero para que los estudiantes la transcribieran en sus cuadernos.

La planeación de la evaluación no era flexible, porque se asignaba un valor a las acciones realizadas por el estudiante en cada una de las sesiones de clase y no se tenía en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiante, también prevalecía la prueba saber de cada periodo.

La planeación se consideraba un simple requisito, ya que en el colegio La Aurora IED se solicitaba en cada periodo el diseño de una Unidad Didáctica, para este diseño se tenía un formato que se modificaba anualmente en las primeras semanas institucionales, este formato abarcaba los elementos más significativos del marco conceptual de la EpC; entonces para cumplir con la entrega de la Unidad Didáctica de cada periodo, la profesora agregaba la información que se solicitaba en el formato teniendo en cuenta la Malla Curricular de cada una de las áreas, es decir, transcribía la meta de comprensión abarcadora o el hilo conductor, el tópico generativo y las metas de comprensión respecto a la dimensión cognitiva, a la dimensión

socioafectiva y a la dimensión físico-creativa. Como se observa en la figura 5, se cumplía el requisito de diligenciar el formato de planeación, pero la información que contenía no era relevante en las intenciones de enseñanza de la profesora; por el contrario, se enfocaba la enseñanza en la acumulación de contenidos que se memorizaban a lo largo de cada una de las sesiones, a partir de actividades repetitivas en donde prevalecía de la transcripción del tablero al cuaderno.

TEMA: las letras son la comunicación con la sociedad.	ASIGNATURA: español.
AREA: humanidades.	PROFESORA: Claudia Marcela Díaz Pérez.
GRADO: 204.	
METAS DE COMPRENSIÓN ABARCADORAS O HILOS CONDUCTORES	
¿Cómo aplicar correctamente los signos gramaticales en sus producciones textuales?	
¿Por qué comprender y utilizar las palabras antónimas y sinónimas para describir animales?	
¿Para qué utilizar correctamente los nombres en producciones orales y escritas?	
TÓPICO GENERATIVO: Las letras son todo un cuento.	
METAS DE COMPRENSIÓN DE LA UNIDAD	
DIMENSIÓN COGNITIVA: El estudiante leerá diferentes textos (noticias, cuentos, fauna, flora), los comentará, inventará otros y extraerá algún mensaje valorativo de ellos.	
DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA: El estudiante se expresará libremente y expondrá argumentos demostrando manejo de un nuevo vocabulario.	
DIMENSIÓN FÍSICO – CREATIVA: El estudiante identificará el propósito comunicativo y la idea global del texto mediante análisis textual.	

Figura 5. Unidad Didáctica del segundo periodo (parte superior).

La planeación se consideraba un formato para diligenciar, ya que se solicitaba a comienzo de cada periodo académico escribir los desempeños de comprensión, los criterios de evaluación diagnóstica continua y los planes de mejoramiento que hacen parte del marco conceptual de la EpC, como se observa en la figura 6, se redactaron cada uno de estos elementos, pero como se menciona con antelación, esta acción se desarrollaba por requisito de la Institución, pero no se implementaba en el actuar del docente en el aula, por ende, se consideraba un trabajo vacío e innecesario.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTÍNUA
FASE EXPLORATORIA Consultar las temáticas plantadas en la malla curricular.	FASE EXPLORATORIA Tareas. Participación en clase.
INVESTIGACIÓN GUIADA Realizar los ejercicios planteados en el cuaderno y en las guías.	INVESTIGACIÓN GUIADA Culminación oportuna y correcta de las actividades y las guías.
PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS Crear textos cortos a partir de las temáticas vistas en el salón de clases.	PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS Evaluaciones. Textos creados por el estudiante.
OBSERVACIONES: Las actividades las debe realizar el estudiante, el maestro y/o el acudiente debe ser solamente un apoyo.	
PLANES DE MEJORAMIENTO	
DIMENSIÓN COGNITIVA: Crear un texto y exponerlo en clase.	
DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA: Responder a las preguntas y argumentarlas frente a la maestra.	
DIMENSIÓN FÍSICO-CREATIVA: Leer un texto y responder a las preguntas oralmente.	

Figura 6. Unidad Didáctica del segundo periodo (parte inferior).

La planeación no se realizaba de forma secuencial, es decir, se establecían por días o por semanas los contenidos de las temáticas que se pretendían enseñar en el periodo, pero no se denotaba un proceso de enseñanza y aprendizaje, porque sólo se buscaba que los estudiantes memorizarán la mayor cantidad de información posible de cada uno de los conocimientos disciplinares.

3.2 Acciones de implementación al inicio de la investigación

Según Jaramillo & Gaitán (2008) “el momento de la actuación se refiere al conjunto de acciones docentes de diverso tipo (intelectuales, académicas y socio-relacionales), que se contextualizan fundamentalmente en el aula como microcosmos del quehacer docente” (p. 14).

En la implementación se denotaba una comunicación unívoca, en donde una persona en este caso el profesor emite los mensajes a los estudiantes (Cañas, 2010, p. 30), ya que la profesora investigadora se encargaba de transmitirles la información que los estudiantes debían aprender de acuerdo con el periodo y el grado en el que se encontraban. En algunas ocasiones se daba la posibilidad de preguntar alguna inquietud que surgiera respecto a las explicaciones

brindadas, aunque la profesora sólo escuchaba determinadas intervenciones, porque se requería que los estudiantes conocieran la mayor cantidad de temáticas y la limitación del tiempo obligaba a priorizar la adquisición de esta información. Además, durante este periodo se consideraba que la información brindada y los métodos desarrollados eran suficientes para que el estudiante afianzara la información.

En la implementación se observaba una compleja comunicación verbal, porque no se evidenciaba claridad cuando la profesora explicaba la información de cada una de las temáticas, también se extendía innecesariamente en definiciones o explicaciones de los contenidos, dificultando el entendimiento de esta información y, además, sus expresiones eran complicadas al expresarse con palabras que no reconocían con facilidad los estudiantes.

En la implementación se realizaban primordialmente actividades individuales, porque la profesora pretendía mantener la disciplina en el aula y consideraba que los trabajos en grupo fomentaban la pereza en algunos de los estudiantes. Por un lado, el ruido era sinónimo de indisciplina y, por otro lado, cuando se realizan trabajos grupales algunos estudiantes esperaban que los compañeros realizaran todo por ellos.

En la implementación se organizaba el aula principalmente en hileras para mantener a los estudiantes disciplinados y juiciosos, ya que la profesora consideraba que esta estructura de organización direccionaba la mirada de los estudiantes hacia el tablero, evitando el contacto directo con sus compañeros y permitiendo la observación en detalle de sus acciones por parte de la profesora.

En la implementación se utilizaban el tablero, los cuadernos y las guías como recursos necesarios e indispensables para que los estudiantes adquirieran la información relacionada con

las concepciones de cada una de las temáticas. Para utilizar estos recursos se organizaba el aula en hileras, ya que esta distribución permitía que los estudiantes se concentrarán en las actividades; aunque en algunas ocasiones se organizaba el salón en mesa redonda para observar a cada uno de estos en su accionar, pero el espacio, el inmobiliario y la cantidad de estudiantes no permitía observarlos a todos, por ello surgía la necesidad de colocar a unos delante de otros, perdiendo la posibilidad de visibilizarlos con facilidad. Además, las actividades principalmente se desarrollaban en el salón de clases, ya que un puesto, un cuaderno y un tablero eran suficientes para transcribir la información.

En la implementación se consideraba, la transcripción del tablero al cuaderno, como un medio inamovible y por ende necesario en la transmisión de la información, ya que cuando se intentaba incorporar las actividades que se planteaban inicialmente, la disponibilidad de los recursos y las situaciones que surgían inesperadamente (de los estudiantes, los profesores o la institución) cambiaban las estrategias planeadas en un inicio e igualmente los tiempos variaban, influyendo en la decisión de continuar con las transcripciones. Es claro que continuaba siendo vital en la enseñanza la memorización de la información a partir de la transcripción y se olvidaba relacionar los conocimientos con la realidad del estudiante, aspecto que permite desarrollar las habilidades de pensamiento, ya que en esta relación se plantean situaciones cotidianas en donde la criticidad, la creatividad y la metacognición se involucran en la resolución de problemas (Valenzuela, 2008).

3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje al inicio de la investigación

Respecto a la evaluación, Feldman (2010) considera que “es una variable de importancia principal en las actividades educativas escolarizadas. Esto se debe al papel que asignamos a la enseñanza” (p. 59).

La evaluación era sumativa, porque “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales, 2014, p. 4), y teniendo en cuenta que se consideraba fundamental en la enseñanza la transmisión de información y la transcripción de esta, se le asignaba un valor numérico a esas acciones repetitivas que el estudiante realizaba; como se observa en la figura 7, la definitiva que se plasmaba en el boletín se obtenía a partir de la suma del trabajo en clase y la resolución de la prueba saber. Entonces se plantea que la evaluación es, de acuerdo con Álvarez (2011), “una evaluación tradicional, porque se caracteriza por ser sumativa, hecha por el profesor y como medida del rendimiento escolar” (p. 6), dejando de lado el proceso de aprendizaje del estudiante.

#	APELLIDOS	NOMBRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	C	70	P	30	D
1	Alvarado Lyezkosky	Harol Steven	5,0	4,0	2,4	2,0	5,0	3,0	5,0	5,0	3,6	4,3	3,3	3,9	2,7	2,5	0,8	3,5
2	Barrera Beleño	Dylan Santiago	4,5	3,0	2,3	2,5	5,0	4,5	5,0	3,0	0,7	1,0	4,2	3,2	2,3	1,9	0,6	2,8
3	Bernal Casas	Juan Sebastián	4,5	5,0	3,0	5,0	3,0	4,7	1,0	4,0	2,7	4,0	3,8	3,7	2,6	4,4	1,3	3,9
4	Buitrago Reyes	Allison Mariana	5,0	5,1	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,8	5,0	4,7	5,0	3,5	3,7	1,1	4,6
5	Cano Salazar	Matias Ernesto	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	5,0	3,5	4,7	1,4	4,9
6	Carrillo Torres	Scheila	5,0	5,0	...	...	...	...	5,0	...	4,6	4,6	3,1	2,5	1,7	3,8	1,1	2,9
7	Castillo	Brayan	...	...	...	5,1	5,0	5,0	...	5,0	...	...	4,9	5,0	3,5	4,7	1,4	4,9
8	Colmenares Vargas	Heinz Fernando	1,0	3,0	5,0	3,5	5,0	5,0	1,0	2,5	1,0	1,0	3,6	2,9	2,0	3,4	1,0	3,0
9	Cordoba Lobo	Tatiana Milena	5,0	5,1	4,4	3,5	5,0	5,0	1,0	5,0	5,0	4,9	4,9	4,4	3,1	4,4	1,3	4,4
10	Correa Garavito	Sara	5,0	5,0	5,0	3,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	3,4	4,7	1,4	4,8
11	Diaz Feria	Velkan Nicolás	5,0	5,0	3,7	2,0	5,0	1,0	5,0	5,0	4,8	5,0	3,5	4,1	2,9	5,1	1,5	4,4
12	Espinosa Rodriguez	Sara Valentina	5,0	5,1	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,4	5,0	5,0	5,0	3,5	4,1	1,2	4,7
13	Guerrero Brausin	Samuel	5,0	5,0	3,1	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	4,8	1,4	4,5	4,3	3,0	3,7	1,1	4,1
14	Laverde Tapasco	Kevin Yoshimar	4,5	3,5	3,3	1,0	1,0	3,8	1,0	5,0	4,7	4,9	4,3	3,4	2,4	4,4	1,3	3,7
15	Luna Rodriguez	Laura Michael	5,0	5,0	5,0	3,5	5,0	2,0	5,0	5,0	4,9	5,0	4,9	4,6	3,2	2,5	0,8	4,0

Figura 7. Planilla de notas del segundo periodo.

La evaluación se enfocaba en la verificación de la memorización de contenidos, ya que la profesora observaba la retención de la información transmitida, en lugar del desarrollo de habilidades de pensamiento, porque la finalidad de la profesora era cumplir con el requisito de obtener las notas al final de cada periodo, observando que los estudiantes lograban memorizar

los contenidos de las temáticas por poco tiempo y por ello se reforzaba la memoria a partir de la repetición.

La evaluación tenía en cuenta la “prueba saber” como instrumento para definir la información adquirida, por ello, sólo al finalizar el periodo académico se explicaban al grupo de estudiantes los errores de la prueba saber, resolviendo cada una de las preguntas que se planteaban y encontrando la respuesta que se establecía la correcta; siendo esta prueba el instrumento de evaluación que definía el aprendizaje del estudiante.

3.4 Reflexión al inicio de la investigación

A partir de la descripción de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, se observó una estrecha relación con la teoría dependiente porque, de acuerdo con De Vincenzi (2009):

El profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, quien se asume como fuente de conocimiento. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, y el alumno contempla un rol pasivo. La planificación de la tarea es única, extrínseca al docente, y el único medio o recurso de trabajo es el texto. La relación entre el alumno y el docente es distante. (p. 90)

Además, se consideraba que la memorización de conceptos, la repetición de acciones, el cumplimiento de temáticas y la resolución de preguntas con única respuesta son claves para desarrollar el pensamiento en los estudiantes, pero, de acuerdo con Báez & Onrubia (2016):

Es fundamental entender el pensamiento como un conjunto de habilidades, ya que esto subraya dos elementos que consideramos clave desde una perspectiva educativa: que el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la

práctica en situaciones adecuadas; y que el pensamiento no es una entidad única, sino que incluye habilidades diversas” (p. 96)

Por tal razón, se evidenció que de ahora en adelante existen infinitas acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requieren mejoras o cambios que posibilitarán la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora; considerando que siempre se presentarán aspectos por mejorar, ya que la realidad es cambiante y por ende el maestro tiene la responsabilidad de actualizar su conocimiento disciplinar, pedagógico y cultural. Adicionalmente, de acuerdo con Valenzuela (2008) “el aprendizaje profundo excede con mucho la mera adquisición y reproducción del conocimiento y se vincula con un nivel de comprensión más elaborado y con la capacidad de un procesamiento más complejo de los contenidos” (p. 2), es decir, el profesor debe fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento para que el estudiante al interactuar con su entorno logre transformar su realidad.

Desde esta perspectiva, para orientar las acciones constituidas de la práctica de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes, se consideró indispensable modificar la concepción de enseñanza y aprendizaje.

En primera instancia, de acuerdo con la tabla 1, la profesora investigadora concebía la enseñanza como la transmisión de información y la memorización de esta, y, por ende, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se enfocaban en el aprendizaje del contenido de las temáticas de cada asignatura, omitiendo la relación entre el conocimiento y el contexto del estudiante. En la planeación se establecían las definiciones de los conceptos y sus respectivos ejemplos, en la implementación la profesora transmitía la información y la gran mayoría de tiempo los estudiantes transcribían la información a sus cuadernos y, en la evaluación se

sumaban las calificaciones diarias, que surgían de las acciones que realizaban los estudiantes y la resolución de la prueba saber, para definir la nota final del periodo. Por ello, se consideró pertinente contemplar la realidad de los estudiantes para propiciar la comprensión de los saberes disciplinares, teniendo en cuenta que el desarrollo de habilidades de pensamiento fomenta el aprendizaje profundo.

Tabla 1

Síntesis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza al inicio de la investigación.

Planeación	Implementación	Evaluación del aprendizaje
- Enfocada en los contenidos.	- Comunicación unívoca.	- Tradicional y sumativa.
- Excluía los documentos del Ministerio de Educación.	- Compleja comunicación verbal.	- Memorización de contenidos.
- Simple requisito.	- Primordialmente actividades individuales.	- Instrumento: prueba saber.
- Formato para diligenciar.	- Organización del aula principalmente en hileras.	
- No secuencial.	- Recursos indispensables: tablero, cuadernos y guías.	
	- Medio inamovible: transcripción del tablero al cuaderno.	

Nota: Autoría propia.

En este sentido surgió la necesidad de transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión de los conocimientos, a través de la relación de los saberes disciplinares con el contexto en el que se encuentra inmerso el estudiante. A partir de esta necesidad, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para orientarla al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria? ¿Cómo se ha desarrollado la práctica de enseñanza de la profesora investigadora? ¿Cómo suscitar los cambios en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica

primaria? ¿Cómo valorar las transformaciones de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria?

Entonces se consideró pertinente transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para orientarla al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria, teniendo en cuenta que es necesario realizar las siguientes acciones:

1- Identificar las características de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión.

2- Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que a partir de la reflexión docente facilite la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.

3- Analizar los efectos de los cambios introducidos en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.

4. Descripción metodológica de la investigación

En este proceso investigativo se definió que, el objeto de estudio es la propia práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el objetivo es reflexionar cada una de las acciones constitutivas con el fin de transformar esta práctica para desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes. Entonces, como se observa en la figura 8, para dar respuesta al objetivo planteado con antelación se esbozó una secuencia coherente en el proceso investigativo.

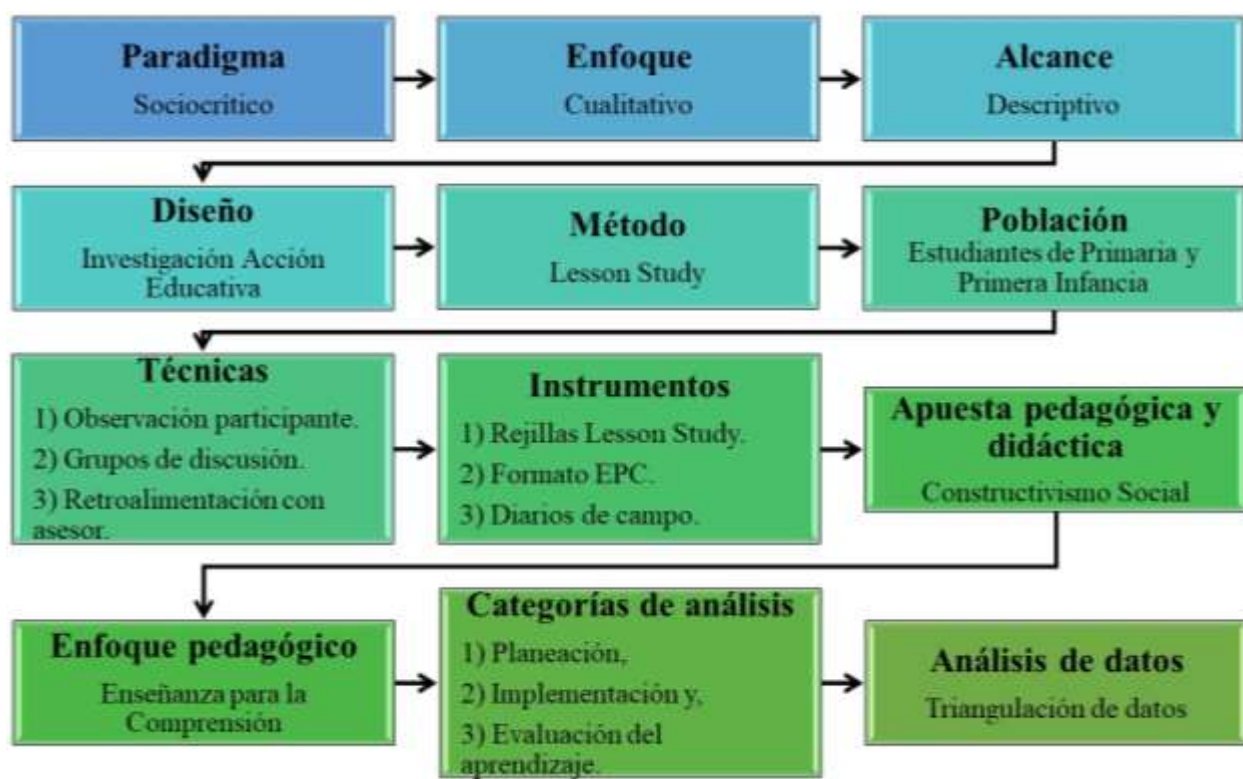


Figura 8. Secuencia de la metodología de investigación.

4.1 Paradigma de la investigación

Se acogió el **paradigma Sociocrítico**, porque “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008, p. 190), tal como pretendió este proceso investigativo, porque a partir de la transformación de la práctica de

enseñanza de la profesora investigadora se buscó dar solución a la problemática planteada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes y los aportes de los pares académicos.

De igual forma, el paradigma sociocrítico “reúne la ideología y la autorreflexión para la construcción compartida de los conocimientos” (Unzueta, 2011, p. 107), aspecto que se denotó en el trabajo colaborativo entre pares académicos para observar y analizar la propia práctica de enseñanza de la profesora investigadora y, de esta manera, generar conocimiento pedagógico de las experiencias suscitadas.

Además, el paradigma sociocrítico encaminó el cumplimiento del objetivo de la investigación, ya que “la acción transformadora juega el rol principal en la praxis investigativa” (Rodríguez, 2003, p. 31).

4.2 Enfoque de la investigación

Entonces, para transformar la propia práctica de enseñanza de la profesora investigadora se orientó el proceso investigativo a través del **enfoque Cualitativo**, porque se analizaron las acciones desarrolladas en un contexto particular -ambiente natural-, se describieron las experiencias de las personas involucradas en la práctica de enseñanza y, se constituyó al investigador como instrumento principal al recolectar datos mientras interactúa con la realidad educativa en la que se encuentra (Sandín, 2003 , pp. 125 y 126).

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128) y es precisamente la comprensión de la práctica de

enseñanza de la profesora investigadora la que permitió transformarla y, por ende, transformó el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siendo el análisis cualitativo el que permitió la comprensión de la práctica de enseñanza, porque por medio de este análisis se pudo “captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruíz, 2012, p. 15).

4.3 Alcance de la investigación

La comprensión de la práctica de enseñanza se evidenció en la descripción del análisis de las evidencias suscitadas en cada una de las acciones constitutivas, por ello, en esta investigación se adoptó el **alcance Descriptivo**, porque “consiste fundamentalmente en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores y [...] persigue registrar cambios en los estados de las variables estudiadas a través del tiempo” (Cauas, 2015, pp. 6-8).

Para el alcance de la investigación fue pertinente acoger los estudios descriptivos porque “exhibe el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación de espacio y de tiempo dado” (Rojas, 2015, p. 7); en este proceso investigativo se describió en detalle los aspectos observables en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

Entonces, el alcance descriptivo “se trata de especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia” (Ortiz-García, 2006, p. 536), en este caso en particular, se detalló la transformación de la práctica de enseñanza en cada uno de los ciclos de reflexión, es decir, los cambios en la planeación, implementación y evaluación del aprendizaje.

4.4 Diseño de la investigación

Adicionalmente, se adoptó el **diseño de Investigación Acción Educativa (IAE)** porque “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 1990, p. 24), aspecto que denotó la importancia del profesor como investigador de su práctica de enseñanza, estableciendo el aula como un laboratorio que permite evidenciar las mejoras o los cambios que estructuran la transformación de las acciones constitutivas de la práctica.

Para reflexionar y transformar la práctica de enseñanza, de acuerdo con la investigación acción educativa, fue necesario establecer la problemática educativa, luego comprender, deconstruir y reconstruir esta práctica y finalmente evaluar la efectividad de los cambios realizados, ya que “este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida” (Restrepo, 2004, p. 52).

Aunque, “lo que la investigación proporciona generalmente no es un conjunto de descubrimientos acerca de toda enseñanza, sino una hipótesis respecto de la propia enseñanza” (Stenhouse, 2007, p. 76), por ende, este proceso de investigación en particular brindó un cúmulo de experiencias educativas significativas que proporcionan información respecto a las transformaciones de la propia práctica de enseñanza de la profesora investigadora para desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes y, de esta manera, fomentar la comprensión de los conocimientos disciplinares.

4.5 Método de investigación

Para el diseño y el análisis de cada una de las experiencias educativas significativas se implementó en el proceso de investigación el **método Lesson Study**, porque “es un proceso de desarrollo profesional docente que pretende mejorar la práctica educativa a través del estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza” (Soto & Pérez, 2013, p. 1). A partir de este trabajo colaborativo, se demostró la importancia de involucrar a los pares académicos en el análisis de la práctica de enseñanza, porque se vislumbraron diferentes puntos de vista antes y después de implementar las acciones planteadas, fomentando mejoras en las presentes y en las futuras planeaciones.

Además, la implementación de la Lesson Study denotó que “la deliberación y observación individual y grupal sobre la práctica desarrollada, observada y/o grabada estimula la teorización de la práctica” (Pérez, Soto & Serván, 2015, p. 92), por ello, para orientar este proceso de diseño y de análisis, como se observa en la figura 9, se vincularon las fases de la Lesson Study en cada uno de los ciclos de reflexión. En primera instancia, se planteó el foco de la lección; luego, se diseñó la lección teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC; después, los pares académicos revisaron el diseño de la lección para realizar los respectivos aportes; posteriormente se realizaba la puesta en escena de la lección diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaban las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaba con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionaba su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.



Figura 9. Adaptación de las fases de la Lesson Study.

Definitivamente, “según Lewis (2009) una de las mayores potencialidades de esta metodología es la posibilidad que ofrece para observar la vida del aula y, posteriormente, analizarla” (Hevia, Fueyo & Belver, 2019, p. 1069), a través del análisis individual de la profesora investigadora y del análisis grupal con los pares académicos, ya que son los directamente involucrados en el acto educativo.

4.6 Población y muestreo teórico

Aunque la investigación se centra en la práctica de enseñanza de la profesora, fue necesario identificar la **población de estudiantes** que hace parte de la transformación. Inicialmente se realizó este proceso investigativo con estudiantes de Básica Primaria del Colegio La Aurora IED y, posteriormente, se continuó la investigación con estudiantes de Primera Infancia del Colegio Orlando Fals Borda IED, ambas instituciones ubicadas en la localidad quinta de Usme. En cada una de las instituciones se estableció un muestreo teórico para analizar

las evidencias recolectadas. En el Colegio La Aurora IED se seleccionaron los estudiantes del grado tercero, de acuerdo con el listado de asistencia el curso 304 está conformado por 39 estudiantes y el curso 303 por 37 estudiantes y; teniendo en cuenta las actualizaciones de datos, los estudiantes oscilan entre los 8 y los 11 años. En el Colegio Orlando Fals Borda IED se seleccionaron los estudiantes del grado transición, de acuerdo de acuerdo con el listado de asistencia el curso transición 1 está conformado por 30 estudiantes y el curso transición 2 por 30 estudiantes y; teniendo en cuenta las actualizaciones de datos oscilan entre los 4 y los 5 años.

4.7 Técnicas de investigación

Teniendo en cuenta que “el análisis cualitativo involucra descubrir lo profundo de lo dicho, lo no dicho, lo expresado, los gestos, las vivencias de la investigación” (Schettini & Cortazzo, 2005), se establecieron **técnicas** para descubrir los elementos que permiten transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, tales como la observación participante, los grupos de discusión y la retroalimentación del asesor.

La **observación participante** “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013, p. 34) y, permitió a la profesora investigadora comprender en detalle cada una de las acciones constitutivas de su propia práctica de enseñanza.

Los **grupos de discusión** se establecieron como parte del trabajo colaborativo, para las revisiones del diseño de la lección y de la implementación de esta, para ello se utilizó el protocolo de Wilson (2006) “la escalera de la retroalimentación, teniendo en cuenta durante la

conversación los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias” (p. 2), esta retroalimentación se realizó de forma verbal o escrita.

La **retroalimentación del asesor** orientó el proceso investigativo y generó cambios significativos que aportaron a la transformación de la propia práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

4.8 Instrumentos de investigación

Para soportar las técnicas anteriormente descritas fue necesario utilizar **instrumentos** que permitieron la comprensión profunda de las experiencias de la profesora investigadora y de los estudiantes como protagonistas en la realidad que se pretende transformar y, de igual forma, contribuyó teóricamente en el ámbito educativo. Para la recolección de evidencias, el proceso de análisis del objeto de estudio y el soporte de cada uno de los cambios que contribuyeron en la transformación de la práctica de enseñanza se utilizó la rejilla de Lesson Study, el formato EpC, el diario de campo, el protocolo de retroalimentación y las grabaciones.

La **rejilla de Lesson Study**, como se observa en la figura 10, permitió organizar la información general y particular referente al ciclo de reflexión, es decir, las fases de planeación, de implementación, de evaluación del aprendizaje y de reflexión del proceso de la práctica de enseñanza. En la fase de planeación se describían las actividades y, en cada una de estas se mencionaba la intencionalidad, la visibilización del pensamiento y la recolección de evidencias, además, a partir de las observaciones de los pares académicos, se realizaban los ajustes pertinentes; en la fase de implementación se describían en detalle la puesta en escena con sus respectivas evidencias; en la fase de evaluación se mencionaban que aspectos reflejan el cumplimiento del propósito planteado y; en la fase de reflexión se argumentaba el porqué del

cumplimiento o no del propósito y, si se presentaba la necesidad de proponer acciones para las próximas actividades a partir del análisis del proceso.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA											
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA											
Estudiante - Profesor		Área de desempeño		Nivel /Curso		OBSERVACIONES GENERALES					
Asesor		Foco de la lección									
Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)				Fecha							
FASE DE PLANEACIÓN							FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
Actividad	Planeación inicial	Propósito	Afectación del pensamiento	Visibilización del pensamiento	Planeación ajustada	Descripción de evidencias recolectadas	Descripción de la actividad	Evidencias recolectadas	Evaluación	Argumentos	Acción

Figura 10. Rejilla de Lesson Study.

El **formato EpC** es diseñado por la profesora investigadora, teniendo en cuenta las observaciones del seminario de Enseñanza para la Comprensión, formato que permite previamente organizar las acciones de la puesta en escena, para ello, como se observa en la figura 11, tiene en cuenta cada uno de los elementos de la EpC, el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión de contenido, de método, de propósito y de comunicación, la rúbrica de valoración, los desempeños de comprensión para la etapa de exploración, la investigación guiada y el proyecto de síntesis; además, se agregó un cuadro introductorio, con la información relevante que le permitía al lector conocer a grandes rasgos la unidad de comprensión a desarrollar, también se disponía un espacio para ilustrar los documentos orientadores del área correspondiente y, algunos aspectos que permitían denotar en detalle el proceso de enseñanza y aprendizaje de la profesora y de los estudiantes, como la contextualización de la población, la visibilización del pensamiento de los estudiantes, la comunicación en el aula y las observaciones que surgen durante la puesta en escena.

Hilo Conductor						
Tópico Generativo						
Metas de Comprensión	M1 (contenido)					
	M2 (método)					
	M3 (propósito)					
	M4 (comunicación)					
RÚBRICA DE VALORACIÓN						
Metas	Bajo	Básico	Alto	Superior		
M1: Contenido:						
M2: Método:						
M3: Propósito:						
M4: Comunicación:						
PLANEADOR SEMANAL						
Secuencia	Fecha	Meta de Comprensión Desempeño de Comprensión	Descripción de las Actividades (tiempo y recursos)	Visibilización (evidencia)	Comunicación y Valoración	Observaciones
-Etapa de exploración -Investigación guiada -Proyecto de síntesis		<i>Meta de Comprensión:</i> <i>Desempeño de Comprensión:</i>	Recursos: -Inicio (<i>min</i>): -Desarrollo (<i>min</i>): -Cierre (<i>min</i>):		Vertical Horizontal Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	

Figura 11. Formato del marco conceptual de la EpC.

El **diario de campo** permitió recolectar información de la experiencia de la profesora investigadora en el aula, a través de un formato, como se observa en la figura 12, en donde se realizaba la descripción de la actividad seleccionada y sus respectivas reflexiones profundas y sistemáticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la sesión de clase y, adicionalmente, “los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela” (Restrepo, 2004, p. 52), que le permitieron a la profesora analizar paralelamente el diario de campo con la grabación.

DIARIO DE CAMPO No.					
Profesora	Claudia Marcela Díaz Pérez	Ciclo de reflexión		Unidad de comprensión	
Secuencia	Desempeño de Comprensión	Descripción de la Actividad		Reflexión	

Figura 12. Formato del diario de campo.

El **protocolo de retroalimentación** es un formato que permitió a los pares académicos realizar los aportes respecto al análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 13, el par académico de manera oral o escrita realizaba comentarios a la profesora investigadora para aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Escalera de retroalimentación			
Aclarar	Valorar	Expresar inquietudes	Hacer sugerencias

Figura 13. Formato del protocolo de retroalimentación.

La **rúbrica de valoración**, como se observa en la figura 14, permitió establecer los niveles de desempeño para las metas que alcanzarán los estudiantes en cada una de las dimensiones de la comprensión; esta rúbrica de valoración se tuvo en cuenta al finalizar cada ciclo de reflexión para establecer el nivel de comprensión de los estudiantes respecto a cada una de las metas establecidas.

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1: Contenido:				
M2: Método:				
M3: Propósito:				
M4: Comunicación:				

Figura 14. Formato de la rúbrica de valoración.

Las **grabaciones** son instrumentos que permitieron a la profesora investigadora y a los pares académicos, analizar y reflexionar en profundidad los comportamientos de la profesora investigadora y de los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas.

4.9 Apuesta pedagógica y didáctica

La apuesta pedagógica y didáctica que se acogió para este proceso investigativo es el **Constructivismo Social de Vygotsky**, ya que “concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de factores internos (cognitivos) y externos (entorno biológico y sociocultural)” (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño, & Loor-Rivadeneira, 2016, p. 130; González, 2012, p. 22), siendo un proceso permanente y vinculado con la realidad. También destaca “la admisión de un saber previo en los alumnos, que puede ser relacionado con los nuevos contenidos curriculares por enseñar” (Gallego, Pérez, Gallego, & Pascuas, 2004, p. 258). Adicionalmente, “la interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje, además, verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo” (Tunnermann, 2011, p. 25) aspecto que se denotó en este proceso investigativo al estimular la comunicación, la participación y la visibilización de los pensamientos de los estudiantes, en el proceso de construcción del conocimiento al establecer una relación con su entorno próximo.

4.10 Enfoque pedagógico

Siguiendo esta línea se adoptó el **enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión** porque “el propio marco conceptual de la EpC ofrece una estructura para guiar el proceso” (Stone, Hammerness, & Gray, 1999, p. 127) tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como el proceso investigativo. Además, esta estructura permitió orientar la práctica de enseñanza hacia la comprensión y analizarla en detalle; teniendo en cuenta que la comprensión de los conocimientos abarca un pensamiento de buena calidad -pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento metacognitivo- (Valenzuela, 2008).

La estructura del marco conceptual de la EpC se caracteriza por tener elementos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión profunda de los estudiantes; entonces se organizó la Unidad de Comprensión a través del hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión para cada una de las dimensiones, la rúbrica de valoración continua y los desempeños de comprensión.

El **hilo conductor** “son las preguntas abarcadoras que guían nuestro quehacer en el aula y dan sentido a lo que enseñamos y a lo que los estudiantes aprenden, son preguntas que deben hacerse públicas y compartidas con todos” (Barrera & León, 2014, p. 28); a través de estas preguntas se establecieron incógnitas por resolver a lo largo de las acciones desarrolladas en la Unidad de Comprensión.

El **tópico generativo** “representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión, los tópicos generativos van a la esencia de cada disciplina y la organizan” (Barrera & León, 2014, p. 29); adicionalmente, el tópico generativo debió ser redactado de tal manera que le generó a los estudiantes el interés y la motivación por participar en cada una de las acciones propuestas.

Las **metas de comprensión** “representan las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo (un bimestre, semestre o año) y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar” (Barrera & León, 2014, p. 28); además, se establecieron teniendo en cuenta las dimensiones de la comprensión, como se describe en la tabla 2, la dimensión de contenido respondió a ¿qué comprende el estudiante?, la dimensión de método respondió a ¿cómo construyo el estudiante esa comprensión?, la dimensión de propósito respondió a ¿qué relación puede hacer el estudiante con su contexto y con la

realidad? y, la dimensión de formas de comunicación respondió a ¿cómo expresa el estudiante sus comprensiones a otros?

Tabla 2

Dimensiones de la comprensión.

Contenido	Métodos	Propósitos	Formas de comunicación
“Evalúa el nivel hasta el cual los alumnos han trascendido las perspectivas intuitivas o no escolarizadas y el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual coherente y rica” (p. 230).	“Evalúa el uso de métodos confiables para construir y validar afirmaciones y trabajos verdaderos, moralmente aceptables o valiosos desde el punto de vista estético” (p. 232).	“Evalúa la capacidad de los alumnos para reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su capacidad para usar el conocimiento en múltiples las consecuencias de hacerlo” (p. 235).	“Evalúa el uso, por parte de los alumnos, de sistemas de símbolos (visuales, verbales, matemáticos y cinestésicos corporales, por ejemplo) para expresar lo que saben, dentro de géneros o tipos de desempeños establecidos” (p. 237).

Nota: Recuperado de Boix, V. & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.*

Los **desempeños de comprensión** “son acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión” (Barrera & León, 2014, p. 30), actividades significativas para los estudiantes; adicionalmente, se diseñaron y organizaron los desempeños de comprensión a través de una secuencia progresiva, como se explica en la tabla 3, iniciaba con la etapa de exploración, que le permitió a la profesora conocer los intereses, motivaciones y saberes previos de los estudiantes; continuaba con la investigación guiada, en donde la profesora realizaba actividades que relacionaban el conocimiento disciplinar con el mundo real y; culminaba con el proyecto final de síntesis, en el cual la profesora estableció situaciones para que los estudiantes exteriorizaran de diversas maneras sus comprensiones.

Tabla 3

Secuencia progresiva de los desempeños de comprensión.

Etapa de exploración	Investigación guiada	Proyecto final de síntesis
“Explorar los elementos puede ofrecer, tanto al docente como a los alumnos, información acerca de lo que los alumnos ya saben y aquello que están interesados en aprender” (p. 112).	“Involucrar a los alumnos en la utilización de ideas o modalidades de investigación que el docente considera centrales para la comprensión de metas identificadas” (p. 112).	“Demostrar con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas” (p. 113).

Nota: Recuperado de Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Editorial Paidós.

La **valoración continua** “es el proceso de observar, en esos desempeños de comprensión, qué tanto están comprendiendo los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo” (Barrera & León, 2014, p. 32), a través de una valoración coherente y empática, para que el estudiante evidencie los aspectos por mejorar y encuentre la motivación para continuar el proceso. Además, la retroalimentación se realizó teniendo en cuenta los niveles de comprensión, como se plantea en la tabla 3, la comprensión ingenua, es el conocimiento intuitivo; la comprensión de principiante es el conocimiento instructivo; la comprensión de aprendiz es el conocimiento disciplinar y; la comprensión de maestría es el conocimiento creativo.

Tabla 4

Niveles de la comprensión.

Ingenua	Principiante	Aprendiz	Maestría
“Los desempeños de comprensión están basados en el conocimiento intuitivo” (p. 239).	“Los desempeños de comprensión están predominantemente basados en los rituales y mecanismos de prueba y	“Los desempeños de comprensión están basados en conocimientos y modos de pensar disciplinarios” (p. 240).	“Los desempeños de comprensión son predominantemente integradores, creativos y críticos” (p. 241).

escolarización" (p.
240).

Nota: Recuperado de Boix, V. & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.*

4.11 Categorías de análisis

A partir del objeto de estudio, del problema de investigación, de la formulación de preguntas y de los objetivos orientadores, se estableció la importancia de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, por ello, como se observa en la tabla 4, se establecieron como categorías de análisis apriorísticas **la planeación, la implementación y la evaluación del aprendizaje.**

En la planeación se analizó el diseño estructurado, previo a la puesta en escena, a partir de cada uno de los elementos del marco conceptual de la EpC, el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la rúbrica de valoración continua; teniendo en cuenta los aportes de los pares académicos en la revisión del diseño de la lección.

En la implementación se analizaba la comunicación en el aula en la puesta en escena, es decir, la función comunicativa, el modelo de la comunicación y la expresión verbal y no verbal; además, se observaban las estrategias fomentadas en el transcurso de las sesiones de clase.

En la evaluación del aprendizaje se analizaba la concepción de evaluación de la profesora investigadora, teniendo en cuenta las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y la transición de la evaluación sumativa a la evaluación formativa.

Tabla 5

Matriz de Categorías (aprioristas)

Objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación de las preguntas de investigación	Objetivos general y específicos	Categorías de análisis (aprioristas)	Subcategorías (aprioristas)	Descripción
Práctica de Enseñanza	La profesora investigadora concebía la enseñanza como la transmisión de información y la memorización de esta, y, por ende, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se enfocaban en el aprendizaje del contenido de las temáticas de cada asignatura, omitiendo la relación entre el conocimiento y el contexto del estudiante. Por ello se considera pertinente contemplar la realidad de los estudiantes para propiciar la comprensión de los saberes disciplinares, teniendo en cuenta que el desarrollo de habilidades de pensamiento fomenta el aprendizaje profundo. En este sentido surge la necesidad de transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión de los conocimientos, a través de la relación de los saberes disciplinares con el contexto en el que se encuentra inmerso el estudiante.	¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para orientarla al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria? Sub preguntas de investigación 1- ¿Cómo se ha desarrollado la práctica de enseñanza de la profesora investigadora? 2- ¿Cómo promover los cambios en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria? 3- ¿Cómo valorar las transformaciones de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria?	Objetivo general Transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para orientarla al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria. Objetivos específicos 1- Identificar las características de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión. 2- Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que a partir de la reflexión docente facilite la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria. 3- Analizar los efectos de los cambios introducidos en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.	Planeación	Diseño estructurado	Analizar los elementos del marco conceptual EpC: el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la rúbrica de valoración continua; teniendo en cuenta los aportes de los pares académicos en la revisión del diseño de la lección.
				Implementación	Comunicación en el aula	Analizar la función comunicativa, el modelo de la comunicación y la expresión verbal y no verbal; además, se observan las estrategias fomentadas en el transcurso de las sesiones de clase.
				Evaluación del aprendizaje	Concepción de la evaluación	Analizar las estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y la transición de la evaluación sumativa a la evaluación formativa.

4.12 Análisis de datos

La **triangulación de datos** permitió analizar los datos suscitados en cada una de las categorías mencionadas, “esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p. 121), con el fin de establecer rasgos característicos encontrados en cada una de las evidencias y plantear ideas sustentadas en hechos y teóricos.

Siendo esencial la recolección de datos en cada uno de los instrumentos, ya que “la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (Aguilar & Barroso, 2015, p. 74), se sustentó rigurosamente la transformación en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

Adicionalmente, “su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones” (Vallejo & Finol, 2009, p. 122), por ello, se establecieron referentes teóricos y prácticos que sustentaron los aportes a la pedagogía.

Para realizar la triangulación de datos, como se observa en la figura 15, se tuvo en cuenta la información recolectada en cada uno de los instrumentos de los ciclos de reflexión, como las rejillas de Lesson Study, los formatos EpC, las rúbricas de valoración, los diarios de campo, las grabaciones, las escaleras de retroalimentación o formatos que contienen los aportes de los pares académicos, las narraciones y reflexiones suscitadas de las experiencias en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora; también se denotaron datos en la descripción de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, en las acciones de planeación, en las acciones de implementación y en las acciones de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; además,

se relacionaron los datos que surgen de cada uno de estos instrumentos con los referentes teóricos. Esta información se verificó, comparó y contrastó para denotar las tendencias suscitadas en cada uno de los ciclos de reflexión.

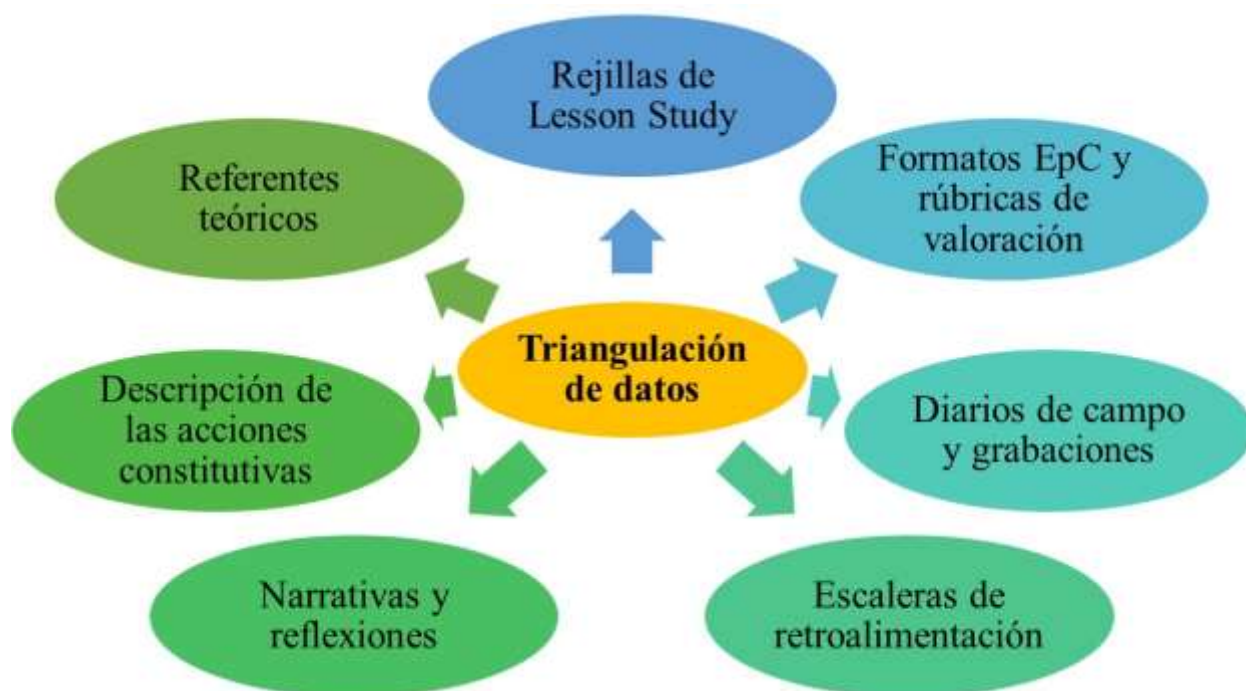


Figura 15. Triangulación de datos.

5. Ciclos de Reflexión

Los cambios que generaron un proceso de transformación constante y fundamentado en evidencias, se fomentaron a través de los ciclos de reflexión, que consistieron en observar, analizar y reflexionar con pares académicos, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, es decir, las acciones de planeación, implementación y evaluación del aprendizaje; este proceso reflexivo se realizó a través de la observación de las evidencias, la descripción del actuar dentro y fuera del aula y, la respectiva evaluación de la efectividad y pertinencia de las acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.1 Ciclo preliminar

5.1.1 Introducción.

El desarrollo de ciclos de reflexión requirió del análisis previo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, por ello, a partir de unas preguntas orientadoras formuladas por el asesor Gerson Maturana, se describieron las concepciones de la profesora investigadora y los aspectos característicos de las acciones constitutivas de su propia práctica de enseñanza.

5.1.2 Descripción.

¿Quién soy? La profesora investigadora es docente en propiedad de Básica Primaria del Colegio La Aurora IED en la jornada tarde.

¿Cuál es mi orientación de base? La profesora investigadora es Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

¿Cómo ha sido mi trayectoria profesional? La experiencia laboral de la profesora investigadora, como se evidencia en la tabla 6, suscitó en el sector público como docente en Básica Primaria de la Secretaría de Educación Distrital, en un principio, fue docente provisional y, posteriormente, ingresó docente en propiedad.

Tabla 6

Trayectoria de la profesora investigadora.

Año	Colegio	Jornada	Grado
2013	Colegio Atabanzha IED	Mañana	Segundo
2014	Colegio Atabanzha IED	Tarde	Primero
2015	Colegio Atabanzha IED	Tarde	Segundo
	Colegio Brasilia de Usme IED	Mañana	Cuarto
	Colegio Gustavo Restrepo IED	Mañana	Tercero
2016	Colegio Restrepo Millán IED	Mañana	Cuarto
	Colegio La Aurora IED	Tarde	Segundo
2017	Colegio La Aurora IED	Tarde	Primero
2018	Colegio La Aurora IED	Tarde	Segundo

Nota: Autoría propia.

¿Cuál es mi percepción de ser maestro? La profesora investigadora consideró que la labor del maestro es esencial en la educación de una sociedad, porque a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilita la comprensión de los hechos del entorno, es decir, de los saberes, acerca de la realidad, que los expertos han consolidado en sus investigaciones. Partiendo de esta concepción, identificó al maestro como el mediador entre los saberes de los expertos y la comprensión de estos conocimientos por parte de los estudiantes y, como mediador, surge la responsabilidad y la dedicación constante en su labor como maestro de las nuevas generaciones.

¿Qué enseño? La profesora investigadora enseñaba los contenidos de las temáticas establecidas en las mallas curriculares, es decir, las conceptualizaciones, definiciones y ejemplos; esta información la consultaba en los libros de texto, páginas web y guías diseñadas en años

anteriores. La concepción de enseñanza era tradicional y, por ende, consideraba fundamental la transmisión de información.

¿Cómo enseñó? La profesora investigadora enseñaba a partir de la transcripción, del tablero al cuaderno, de conceptualizaciones, definiciones y ejemplos; la transcripción de la información pretendía que los estudiantes memorizarán, a través de la repetición, este conocimiento disciplinar. El aula se organizaba en hileras para mantener la disciplina de los estudiantes y las actividades se desarrollaban individualmente para evitar el desorden en el aula.

¿Para qué enseñó? La profesora investigadora enseñaba para que los estudiantes se desarrollaran en el entorno en el que se encontraban inmersos, a partir de la memorización de la conceptualización de las temáticas disciplinares. Consideraba que acumular una cantidad considerable de información le permitía al estudiante resolver las problemáticas que se le presentaban cotidianamente en su contexto y en la realidad.

Las acciones de planeación de la profesora investigadora se enfocaban en transmitir la información por medio de la transcripción y la memorización de esta por parte de los estudiantes, para ello establecía una serie de temáticas con sus respectivos conceptos y presentaba las definiciones de estos y algunos ejemplos relevantes que le permitieran al estudiante “aprender”, en este caso memorizar la información.

La implementación consistía en transmitir la información, la profesora era la protagonista al poseer el conocimiento disciplinar y los estudiantes se convertían en receptores de esta información.

¿Qué evaluó? La profesora investigadora evaluaba la ejecución, por parte de los estudiantes, de las acciones propuestas con antelación, como la transcripción del tablero al

cuaderno, la elaboración de los dibujos, el adecuado coloreado de estos, la resolución de los ejercicios matemáticos, el desarrollo de la Prueba Saber y la respectiva corrección de las preguntas en las que respondió erradamente.

¿Cómo evaluó? La profesora investigadora evaluaba a través de la sumatoria de las calificaciones, es decir, de la asignación numérica de las acciones realizadas por los estudiantes y la resolución de la Prueba Saber. La profesora tenía en cuenta el desarrollo de las actividades, desde la asistencia hasta la elaboración de las tareas, asignando un valor de 1.0 a 5.0 dependiendo el desempeño del estudiante.

¿Para qué evaluó? La profesora investigadora evaluaba para encasillar a los estudiantes en un desempeño evaluativo y cumplir con un requisito establecido en el Colegio, que consistía en asignar un valor numérico definitivo al finalizar cada periodo académico, en cada una de las asignaturas, para entregar un boletín a los padres de familia que refleje el rendimiento académico del estudiante.

La evaluación del aprendizaje consistía en asignarle un número a cada una de las acciones que realizaba el estudiante, estas acciones consistían en transcribir y memorizar la información, sin retroalimentación evidente.

¿Cuál es la estructura de mi clase? La profesora investigadora organizaba la sesión de clase a partir de tres momentos, el inicio, el desarrollo y el cierre. En el **inicio** se mencionaba la temática a trabajar y se describía la definición de los conceptos disciplinares y sus respectivos ejemplos, en el **desarrollo** se realizaban algunos ejemplos y/o ejercicios para memorizar la conceptualización y, en el **cierre** se mencionaba la tarea para la próxima sesión de clase.

¿Cuál es el problema? Las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora fomentaban en los estudiantes la memorización a corto plazo de los contenidos de las temáticas disciplinares, pero no permitían la comprensión de los saberes disciplinares y, por ende, los estudiantes se les dificultaba resolver las problemáticas cotidianas del entorno en el que se encontraban inmersos.

5.1.3 Reflexión.

La práctica de enseñanza de la profesora investigadora se centraba en la transmisión de información a los estudiantes, debido a la importancia que se le asignaba a la memorización de esta, siendo un grave error, como lo menciona De Zubiría (2014):

La escuela se ha esforzado por transmitir informaciones para que sean recopiladas por los estudiantes, pero resulta que el cerebro humano es extremadamente deficiente para almacenar informaciones. En eso nos superan con creces las computadoras y las grabadoras. El cerebro está diseñado para crear, soñar, amar, inventar, procesar, analizar e interpretar la información, pero no para almacenarla. Para ello fueron creadas las redes, las USB, los celulares y los discos duros. (p. 18)

Por esto, se pretendió transformar la práctica de enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes. Teniendo en cuenta que “el pensamiento es un proceso de representación e interpretación de la realidad que orienta nuestra interacción con ella” (De Zubiría, 2014, p. 17), se consideró fundamental diseñar una serie de acciones que permitieran involucrar la realidad de los estudiantes para fomentar un aprendizaje profundo y significativo.

Es evidente que “en este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado, la

investigación-acción educativa, se ofrece como escenario y método potenciador” (Restrepo, 2004, p. 50), porque el profesor se convirtió en el investigador de su práctica de enseñanza y estableció su aula como un laboratorio de experiencias que promovieron los cambios y la teorización, como se observa en la figura 16, a través de ciclos de reflexión. Además, al desarrollar la metodología de investigación Lesson Study se observó que “la deliberación y observación individual y grupal sobre la práctica desarrollada, observada y/o grabada estimula la teorización de la práctica” (Pérez, Soto & Serván, 2015, p. 90), ya que analizar y reflexionar los hechos se convirtió en la clave para cambiar la realidad educativa con evidencias sustanciales.

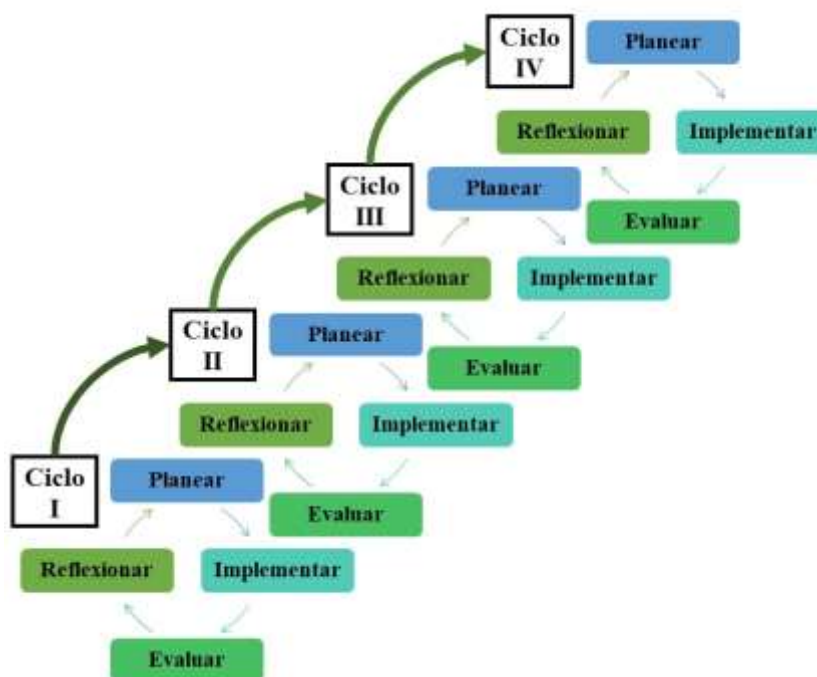


Figura 16. Ciclos de reflexión.

A continuación, como se observa en la figura 17, se describieron los ciclos de reflexión teniendo en cuenta elementos que evidenciaban la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se mencionó el nombre del ciclo, la habilidad que se pretendía desarrollar y su respectiva contextualización; luego, se describieron las acciones de planeación, implementación y evaluación del aprendizaje; después, se explicó la dinámica y el

aporte del trabajo colaborativo suscitado por la metodología de investigación Lesson Study y; finalmente, se plasmó en la reflexión, un análisis general del proceso de enseñanza y aprendizaje, los aspectos que se deben fortalecer o mejorar y, las respectivas proyecciones para el próximo ciclo.



Figura 17. Desarrollo de los ciclos de reflexión.

5.2 Ciclo I – Semilla de cambios de la práctica de enseñanza

5.2.1 Introducción.

Nombre del ciclo. La materia a través de los sentidos.

Habilidad para fortalecer. Comprensión.

Contextualización. La profesora investigadora pretendió fomentar el aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes a través del desarrollo de habilidades de pensamiento, para ello, se incluyeron los elementos del marco conceptual de la EpC en la práctica de enseñanza, porque generó un “proceso de progresivo refinamiento de la práctica para centrarla en la comprensión” (Stone, 1999, p. 122), teniendo en cuenta que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p. 70), lo que permitió que los estudiantes relacionaran el conocimiento con la realidad a partir de sus saberes previos.

Aunque en el Colegio La Aurora IED se diseñaba para cada periodo académico una unidad didáctica con los elementos del marco conceptual de la EpC, es preciso mencionar que se dejaba a un lado este documento por la insuficiente asimilación de sus componentes; por ello, los aportes del Seminario “Enseñanza para la Comprensión”² contribuyeron en el diseño de la Unidad de Comprensión.

En este ciclo se definió como foco la “Comprensión”, porque de acuerdo con la taxonomía de Bloom, es una habilidad de pensamiento que permite establecer relaciones entre los conocimientos disciplinares y la realidad, por ende, los estudiantes interpretan los procesos y los conceptos a partir de la explicación, descripción o parafraseo de sus comprensiones (Churches, 2009, p. 7).

5.2.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “La materia a través de los sentidos” se diseñó para la asignatura de Ciencias Naturales, se organizaron las sesiones para el primer periodo del año escolar con los estudiantes de grado tercero -303 y 304-.

Se planteó un formato para el diseño previo de la puesta escena, en el formato del marco conceptual de la EpC se mencionó información relevante, el interés del grupo de estudiantes por la experimentación, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizajes que se tuvieron en cuenta para la planeación (ver anexo 2). Luego, se planteó el hilo conductor, el tópico generativo y las metas de comprensión que orientaban la Unidad de

² Seminario 2019-1 de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Comprensión, como se observa en la figura 18, la experimentación, los sentidos, la oralidad y la escritura estarán presentes en el desarrollo de las sesiones de clase.

Hilo conductor	¿Cómo la experimentación me permite conocer mi entorno?	
Tópico generativo	¿Cómo a través de mis sentidos puedo percibir y comprender la materia? La materia a través de los sentidos.	
Metas de comprensión	M1 (de contenido y de método)	El estudiante comprenderá, a través de la experimentación, las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado. <i>¿Cómo la experimentación me permite comprender las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado?</i>
	M2 (de propósito y de comunicación)	El estudiante evidenciará, por medio de la oralidad y la escritura, la relación entre los objetos, sus propiedades y la función que cumplen. <i>¿Cómo la oralidad y la escritura me permite evidenciar la relación entre los objetos, sus propiedades y la función que cumplen?</i>

Figura 18. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Se elaboró una rúbrica de valoración para establecer los criterios en relación con la escala nacional de desempeños (decreto 1290 de 2009), en este instrumento de valoración se evidenció las metas de comprensión con su respectiva descripción para cada desempeño y las estrategias de valoración continua en relación con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (ver anexo 3).

Se diseñó un planeador semanal, en el cual se denotó aspectos que orientan la sesión de clases, tales como la etapa de la secuencia³, la fecha de implementación, las metas de comprensión que se pretendieron alcanzar a partir del desempeño de comprensión, el desempeño de comprensión, la parte de inicio, de desarrollo y de cierre de la sesión de clase, la evaluación informal y formal y, los recursos necesarios para la ejecución de las acciones. En el inicio se

³ Etapa de exploración guiada, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

planteó la explicación, por parte de la profesora, de las acciones de la sesión de clase, en el desarrollo se establecieron las actividades que permitían el cumplimiento del desempeño de comprensión y en el cierre se propició el espacio para la retroalimentación de la información. En la evaluación informal se mencionó la retroalimentación del proceso de aprendizaje y en la evaluación formal se detalló las acciones que deben realizar los estudiantes en la sesión de clase (ver anexo 4).

Se describió una secuencia progresiva de desempeños de comprensión. En el desempeño de comprensión de la etapa de exploración se pretendió que los estudiantes recordaran aspectos relacionados con la materia a través de la información que brinda la profesora, un video y un dibujo; en los desempeños de comprensión de la investigación guiada se buscó que los estudiantes identificarán las propiedades y los estados de la materia a partir de la información que expresa la profesora, la observación de videos, la interacción con objetos, la resolución de preguntas y la experimentación y; en el desempeño de comprensión del proyecto de síntesis se planteó que el estudiante construyera un objeto a partir de varios elementos y lo explicara, a través del conocimiento adquirido, a los compañeros y a la profesora de forma escrita y oral, teniendo en cuenta una serie de preguntas que formula la profesora como apoyo a la redacción y a la explicación de las comprensiones.

A partir de estos desempeños de comprensión la profesora pretendía que los estudiantes comprendieran una serie de conocimientos a través de la interacción con objetos, videos y elementos que le posibilitaran experimentar, para establecer la funcionalidad de un objeto a partir de sus propiedades y estados de la materia, expresando las comprensiones a través de la escritura y la oralidad.

Para la recolección de datos, se estableció grabar el desempeño del experimento para observar en detalle el proceso de enseñanza y aprendizaje y, realizar un registro fotográfico de un cuaderno con los apuntes realizados durante el desarrollo de la Unidad de Comprensión.

Acciones de implementación. En la etapa de exploración, en el primer desempeño la profesora les mencionó a los estudiantes las temáticas que se van a conocer durante el primer periodo académico; en el segundo desempeño se inició con una pregunta orientada hacia el conocimiento de los saberes previos de los estudiantes respecto al termino materia, a partir de algunos aportes de los estudiantes se mencionó la conceptualización y las propiedades generales y específicas de la materia, durante la explicación de la profesora los estudiantes escribían esta información y culminaban plasmando un ejemplo en relación con la materia (ver anexo 5).

En la investigación guiada, en el primer desempeño la profesora inició preguntando a los estudiantes respecto al termino materia y a partir de los aportes de algunos estudiantes mencionó la definición de este término, en cuanto a las propiedades, la profesora explicó las propiedades cuantitativas a través de la definición y de la ejemplificación, pero por la cuestión del tiempo sólo brindó algunos espacios para que participaran los estudiantes, posteriormente la profesora les solicitó a los estudiantes dibujar un objeto o un alimento con el fin de describirlo a partir de las propiedades cualitativas, en este momento los estudiantes comenzaron a realizar una serie de preguntas respecto a la resolución de esta actividad, lo que conllevó a ampliar el tiempo en esta sección de la sesión y reducirlo en la retroalimentación grupal de las acciones realizadas (ver anexo 6).

En el segundo desempeño la profesora comenzó explicándoles a los estudiantes las acciones que se pretendían realizar, luego los estudiantes escogieron un objeto en el salón de

preescolar para poder resolver las preguntas en relación a este, para la pregunta ¿por qué escogió este objeto? la profesora promovió la participación de los estudiantes siguiendo un orden en la expresión de las ideas y recordándoles que los compañeros no los van a juzgar y que su participación es muy importante, lo que permitió que todos los estudiantes respondieran; en cuanto a las demás preguntas, los estudiantes las transcribieron a su cuaderno para resolverlas en el patio, durante la resolución de las preguntas la profesora resolvió las inquietudes de los estudiantes orientándolos a partir de otras preguntas, la expresión oral de las respuestas no se realizaron porque se amplió el tiempo de la resolución de las preguntas respecto a las propiedades del objeto (ver anexo 7).

En el tercer desempeño la profesora inició explicándoles a los estudiantes las acciones que se pretendían realizar, después retomó el concepto de materia para mencionar los estados de la materia y los cambios de estado, para que los estudiantes comprendieran esta información, empezaron escribiendo en su cuaderno qué es materia, cuáles son los estados de la materia y que significa el cambio de estado, luego observaron un video para denotar los cambios de estado de la materia con algunos ejemplos visuales y, finalmente, como se observa en la figura 19, realizaron un gráfico que visualizaba estos cambios.

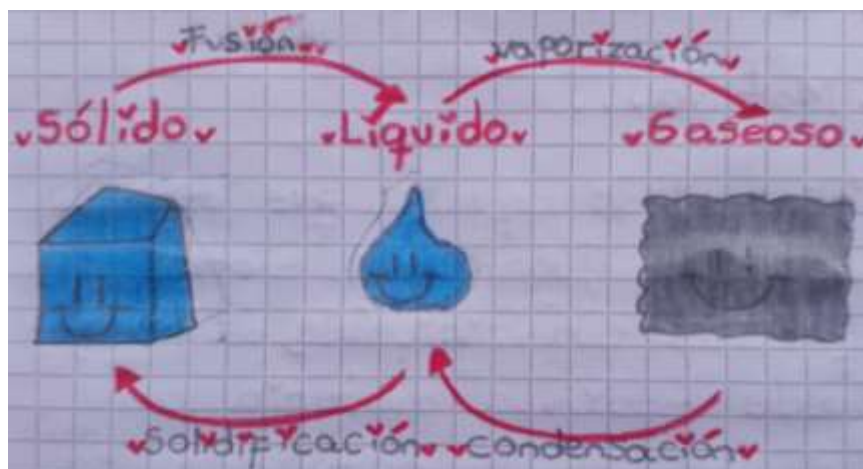


Figura 19. Gráfico “estados de la materia”.

El tiempo de ejecución del cuarto desempeño se extendió para propiciar las comprensiones en los estudiantes, para ello en la siguiente sesión se retomó la primera y la segunda parte de las preguntas con el fin de adelantar a los estudiantes que no asistieron a la sesión anterior y de escuchar las respuestas de los estudiantes que asistieron, propiciando la participación y visibilización del pensamiento; posteriormente los estudiantes escribieron las preguntas de la tercera parte, finalizando la escritura empezaron a realizar ruidos que demostraban la felicidad que les proporcionaba realizar el experimento, este lo realizaron en el patio, el cual permitió el trabajo en grupo y la observación de los elementos, la resolución de las preguntas que la profesora les mencionó y, para ello, los estudiantes participaron en la resolución de estas, mientras realizaban el experimento (ver anexo 8).

Acciones de evaluación del aprendizaje. La Unidad de Comprensión culminó en el cuarto desempeño por cuestiones de tiempo, por ello, para la evaluación del aprendizaje se tuvo en cuenta los apuntes que los estudiantes realizaron en el cuaderno hasta el cuarto desempeño, las definiciones, los dibujos y la resolución de las preguntas. Se valoró la asistencia y la transcripción del tablero, pero se valoró con un mayor porcentaje la resolución de las preguntas, ya que en estas actividades se denotaron las comprensiones de los estudiantes respecto a la relación de los conocimientos disciplinares con elementos cercanos a estos (ver anexo 9).

En general, los estudiantes expresaban sus comprensiones a partir de la explicación coloquial de las observaciones de videos, objetos, elementos, en el transcurso de las sesiones y de la unidad de comprensión.

Trabajo colaborativo. Para la reflexión y transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, se tuvo en cuenta la metodología de

investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases plasmadas con antelación. En primera instancia, se planteó como foco el desarrollo de la comprensión; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC; después, los pares académicos revisaron el formato del marco conceptual de la EpC para realizar los respectivos aportes; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaron las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, realizada durante el seminario “Enseñanza para la Comprensión”, de acuerdo con los pares académicos se debía denotar la conceptualización disciplinar en las metas de comprensión, planteando la comprensión de las propiedades organolépticas; también se debía mejorar y continuar el planteamiento de las preguntas, ya que permite la vinculación del estudiante en su proceso de aprendizaje y; además, se debían agregar elementos en el experimento, para ampliar la interacción de los estudiantes con los objetos, para lo cual es oportuno que la profesora averigüe experiencias desarrolladas por otros profesores. Adicionalmente, la profesora María del Pilar Castillo, revisó el diseño de la Unidad de Comprensión y evaluó su contenido a partir de una rúbrica de valoración (ver anexo 10), estableciendo que es importante profundizar en la contextualización de los estudiantes, revisar la meta de la dimensión de método, relacionar la meta de propósito con el tópico, aclarar las acciones en el primer video del desempeño de investigación guiada, establecer el momento en que se va a usar la valoración continua y el cómo.

5.2.3 Reflexión.

Análisis general. En el diseño de planeación se presentó una estructura organizada y detallada, ya que los elementos del marco conceptual de la EpC posibilitaron la presentación de la intencionalidad de la lección y establecieron un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la comprensión. Además, en el diseño del formato se involucraron los DBA⁴ y los EBC⁵ y, se planteó una rúbrica de valoración, un planeador semanal y una secuencia progresiva.

En la implementación se denotó una comunicación biunívoca, “aunque la mayoría de los mensajes emitidos a lo largo de la clase sean realizados por parte del profesor, algunos son dirigidos por los estudiantes, lo que genera un cambio de dirección en la comunicación” (Cañas, 2010, p. 30), este aspecto reflejó los espacios que propicia la profesora investigadora para que los estudiantes participen y visibilicen sus pensamientos durante las sesiones de clases; por ejemplo, como se observa en la figura 20, los pensamientos de los estudiantes reflejaron coherencia con sus experiencias y plantearon ideas estructuradas. También se evidenció que la profesora mencionaba las acciones que se van a realizar, pretendía conocer los saberes previos, explicaba las conceptualizaciones disciplinares, motivaba la participación de los estudiantes y fomentaba el trabajo en grupo, la resolución de preguntas y la observación de elementos a través de preguntas orientadoras.

⁴ Derechos Básicos de Aprendizaje.

⁵ Estándares Básicos de Aprendizaje.

Profesora: Me van a explicar por qué escogieron ese objeto:

Estudiante 1: (Rompecabezas) Para tener más ingenio.

Estudiante 2: (Ábaco) Porque puedo desarrollar la inteligencia para averiguar las cosas.

Estudiante 3: (Títere) Porque me trae recuerdos de preescolar ya que siempre escogía un títere.

Estudiante 4: (Rompecabezas) Porque el rompecabezas se puede armar varias veces al día.

Estudiante 5: (Ábaco) Este juego me gusta porque ayuda a los niños a contar.

Figura 20. Transcripción de la participación de los estudiantes.

En la evaluación del aprendizaje la profesora investigadora se enfocó en asignarle un valor numérico a la asistencia, los apuntes en el cuaderno, la transcripción de las definiciones, la ejemplificación por medio de dibujos y gráficas y, en un mayor porcentaje la resolución de preguntas, porque se consideraba una manera de visibilizar las comprensiones; por lo tanto, la evaluación, continuó siendo “sumativa, hecha por el profesor y como medida del rendimiento escolar” (Álvarez, 2011, p. 6).

Entonces, en la planeación se planteó un formato estructurado que orientó la puesta en escena y organizó los elementos disciplinares y pedagógicos con antelación; en cuanto a la implementación, la comunicación biunívoca generó la participación en los estudiantes y posibilitó la visibilización del pensamiento; respecto a la evaluación del aprendizaje, se valoró la resolución de las preguntas por parte de los estudiantes.

Aspectos por mejorar. En la planeación se denotó escaso tiempo para el desarrollo de las acciones planteadas y falencias en la redacción de los desempeños de comprensión; en la implementación se observó el planteamiento de temáticas, la transcripción del tablero, la limitada participación, la reducción del tiempo y la exclusión de los aportes de los estudiantes en la construcción del conocimiento y, en la evaluación del aprendizaje, no se valoró la participación de los estudiantes en el desarrollo de los desempeños de comprensión y en el proceso de

aprendizaje, no se presentó la rúbrica de valoración, ni se evidenciaron las estrategias de valoración, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Se consideró propicio para el próximo ciclo de reflexión, mejorar la redacción de los desempeños de comprensión, para que “se vinculen directamente con las metas de comprensión, desarrollen y apliquen la comprensión por medio de la práctica y, promuevan un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar” (Stone, 1999, p. 114); incluir los aportes de los estudiantes en la construcción del conocimiento, porque es necesario que la comunicación con la profesora les permita a los estudiantes sentir que hacen parte del proceso de aprendizaje y; valorar en el proceso evaluativo la participación del estudiante en los conversatorios. Además, se estableció pertinente determinar las habilidades de pensamiento que le permiten al estudiante fomentar un aprendizaje profundo.

Tabla 7

Reflexión del Ciclo I.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<p>- Se diseña un formato de planeación: contiene documentos orientadores (DBA y EBC), elementos del marco conceptual de la EpC, rúbrica de valoración, planeador semanal y secuencia progresiva (macro y micro).</p> <p>- La comunicación es informativa y biunívoca: se observa en la puesta en escena: saberes previos, conceptualización disciplinar, participación, ejemplificación, trabajo en grupo, observación de elementos, preguntas orientadoras y resolución de preguntas.</p>	<p>- Tiempo para el desarrollo de las acciones y redacción de los desempeños de comprensión.</p> <p>- Planteamiento de temáticas, transcripción del tablero, limitada participación, reducción del tiempo y exclusión de los aportes de los estudiantes.</p>	<p>1- Mejorar la redacción de los desempeños de comprensión.</p> <p>2- Incluir los aportes de los estudiantes en la construcción del conocimiento.</p> <p>3- Valorar la participación de los estudiantes.</p>

-La evaluación es sumativa: valoración numérica de asistencia, apuntes, transcripción, ejemplificación y resolución de preguntas.	- Valoración de la participación, presentación de la rúbrica y estrategias de valoración.	4- Determinar la habilidad de pensamiento.
---	---	---

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo I.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 21, comenzó similar a una pequeña semilla, que contiene las primeras intenciones de cambiar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

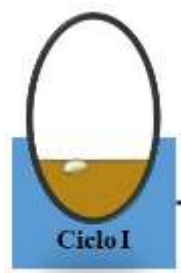


Figura 21. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.3 Ciclo II – Nutriendo los cambios de la práctica de enseñanza

5.3.1 Introducción.

Nombre del ciclo. La lupa en la tecnología.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento crítico.

Contextualización. Se denotó un cambio en el proceso de aprendizaje y enseñanza cuando la profesora generó espacios de participación de los estudiantes, ya que se presentó la oportunidad de visibilizar los pensamientos y como lo menciona González (2003) en su conferencia:

Mejorar el pensamiento de los alumnos en el salón de clases implica mejorar su lenguaje y su capacidad discursiva. [...] El origen del pensamiento es el habla, y el pensamiento

organizado surge por el razonamiento. Muchos educadores ponen de manifiesto que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar están mutuamente ligados. El razonamiento es un aspecto del pensamiento que puede ser expresado discursivamente.

Entonces, se consideró importante continuar brindando estos espacios de participación de los estudiantes para que la profesora logre visibilizar los pensamientos y las comprensiones en los estudiantes. Además, de acuerdo con Valenzuela (2008) “para lograr aprendizajes profundos, el alumno debe desarrollar un pensamiento de buena calidad (Beas, 1994) que implica un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo” (p. 3).

En este ciclo se planteó como foco el “Pensamiento Crítico”, porque le permite al estudiante reflexionar su realidad y a partir de un pensamiento claro y racional generar juicios soportados en hechos, de acuerdo con Campos (2007):

Como estrategia didáctica se ha encontrado que la “Discusión Grupal” bien estructurada es muy importante en el desarrollo del pensamiento crítico. También, el uso de materiales instructivos que le permiten a los alumnos formular hipótesis, practicar preguntas evocadoras de pensamiento, escuchar y analizar otras propuestas, evaluar evidencia y explicar y justificar su razonamiento. (p. 72)

5.3.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “La lupa en la tecnología” se diseñó para la asignatura de Tecnología e Informática, se organizaron las sesiones para el segundo periodo del año escolar con los estudiantes de grado tercero -303 y 304-.

Se continuó planeando en el formato EpC y la rúbrica de valoración se planteó nuevamente teniendo en cuenta las metas de comprensión y la escala nacional de desempeños

(ver anexo 11). Las metas de comprensión se diseñaron teniendo en cuenta la malla curricular de la institución y los propósitos establecidos en el grupo de Lesson Study, como se observa en la figura 22, la Unidad de Comprensión pretendió que los estudiantes del grado tercero, a través de la manipulación de objetos y los conversatorios, analicen las funciones adecuadas e inadecuadas del celular y los medios de comunicación.

Hilo conductor	¿Cómo los medios de comunicación me permiten conocer mi entorno?	
Tópico generativo	La lupa en la tecnología.	
Metas de comprensión	M1 (de contenido y de método)	El estudiante comprenderá las funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.
	M2 (de propósito y de comunicación)	El estudiante analizará los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios de comunicación a través de conversatorios y escritos.

Figura 22. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Se planteó nuevamente una secuencia progresiva de desempeños de comprensión. En la etapa de exploración se determinó que los estudiantes comprendan la función de los medios de comunicación, para ello los estudiantes debían reconocer un objeto, luego los aparatos tecnológicos y, por último, los medios de comunicación, identificando en estos su respectiva función. En la investigación guiada se buscó que los estudiantes comprendieran que los medios de comunicación influyen en los comportamientos de las personas, por medio de una consulta en casa acerca del uso adecuado e inadecuado del celular para plasmar posteriormente sus ideas en Paint. En el proyecto de síntesis se pretendió que los estudiantes comprendieran y comunicaran los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios tecnológicos, teniendo en cuenta las rutinas de pensamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso en particular la profesora propuso la rutina de pensamiento y exploración de ideas Ver-Pensar-Preguntarse (VPP), ya que “esta rutina está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada

cuidadosa de los estudiantes como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones fundamentadas, construcción de teorías basadas en evidencias y una amplia curiosidad” (Rirchhart, Church & Morrison, 2014, p. 64).

Para la recolección de datos, se estableció grabar las sesiones de clase y realizar un registro fotográfico de los cuadernos y de las pantallas de los computadores para evidenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

Acciones de implementación. En la etapa de exploración se realizaron dos sesiones de clase para desarrollar el desempeño de comprensión, la primera sesión se realizó en el aula de informática, en donde la profesora inició preguntándole a los estudiantes ¿cuál es su objeto preferido?, a lo cual a medida que cada uno de los estudiantes mencionaba su objeto preferido, la profesora los escribía en el tablero; luego los estudiantes respondieron a la pregunta ¿qué es un medio tecnológico? y posteriormente buscaron en el computador cuáles son los medios tecnológicos para mencionarlos a la profesora y plasmarlos en el tablero (ver anexo 12), la clase finalizó en el salón de clases con el compromiso para la próxima clase. La segunda sesión se desarrolló en el salón de clases, la profesora escribió en el tablero los aparatos tecnológicos que los estudiantes consultaron en casa y a partir de estos aportes escogió, como se observa en la figura 23, unos aparatos tecnológicos para que los estudiantes aportaran las funciones de cada uno de estos, la participación se realizó en un orden establecido y, uno a uno los estudiantes mencionaron las funciones del aparato tecnológico que escogieron; para finalizar los estudiantes escribieron el compromiso para la próxima sesión.

APARATOS TECNOLÓGICOS	FUNCIONES
Televisor	noticias, entretenimiento, tareas, música, películas, bien/mal, series.
Radio	noticias, música.
Celular	jugar, vídeos, llamadas, música, tareas, imágenes, comunicarse, consultar.
Tablet	consultar, escribir, vídeos, jugar, dibujar.
Portátil	jugar, tareas, vídeos, trabajar, consultar.
Computador	escribir, trabajar, aprender, jugar, consultar, vídeos, tareas, redes sociales.

Figura 23. Aparatos tecnológicos y sus respectivas funciones a partir de los aportes de los estudiantes.

En la investigación guiada se realizaron dos sesiones de clase en el aula de informática para desarrollar el desempeño de comprensión, la primera sesión comenzó con los aportes de los estudiantes respecto a los usos adecuados e inadecuados del celular, los cuales la profesora los apuntaba en el tablero para visibilizar los pensamientos de los estudiantes, posteriormente los estudiantes utilizaron el programa Paint para realizar un dibujo, finalmente los estudiantes escribieron el compromiso para la próxima sesión (ver anexo 13). La segunda sesión inició con la explicación, a partir de los aportes de los estudiantes, del significado de adecuado e inadecuado; luego cada uno de los estudiantes realizaba en el computador, en el programa Paint, el dibujo de un celular y los usos adecuados e inadecuados de este aparato tecnológico, al terminar escribieron el compromiso para la siguiente sesión de clase.

En el desempeño de comprensión del proyecto final de síntesis se empezó mencionando algunas noticias que consultaron los estudiantes en casa (ver anexo 14), después se realizó la rutina de pensamiento “veo-pienso-me pregunto” a partir de una imagen que la profesora pegó en la pared, en el transcurso de las intervenciones se denotó como algunos estudiantes llegan a la conclusión que el celular se convierte en un distractor para las personas.

Acciones de evaluación del aprendizaje. Cada una de las actividades denotó una serie de acciones que van más allá de la transcripción y memorización, por ello, se valoró la participación de manera oral y escrita, la interacción con el computador y la realización de los compromisos; como se evidencia en la figura 24; además, la visibilización de los pensamientos se consideró esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite soportar las comprensiones y las ideas de los estudiantes respecto al uso del celular. Es claro que la asignación de una valoración numérica se determinó necesaria por las dinámicas institucionales, pero cabe mencionar que durante el conversatorio o discusión grupal se retroalimentaba cada una de las intervenciones realizando las valoraciones y sugerencias pertinentes, adicionalmente se tenía en cuenta estos aportes para la construcción del conocimiento.

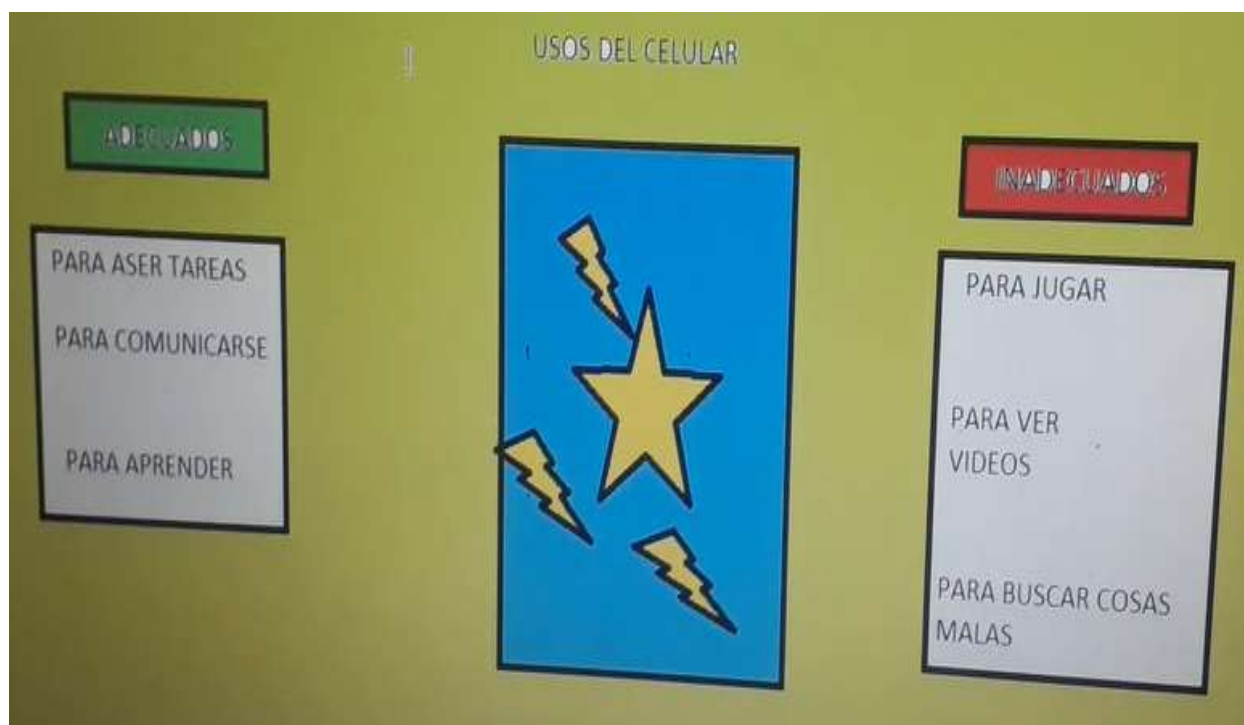


Figura 24. Usos adecuados e inadecuados del celular.

Los estudiantes participaron en las conversaciones grupales mencionando brevemente sus pensamientos respecto a la pregunta orientadora de la profesora, los aportes demuestran comprensiones basadas en un conocimiento intuitivo y, en ocasiones, disciplinar.

Trabajo colaborativo. A partir de la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, en compañía de los pares académicos la profesora investigadora reflexionó y transformó las acciones constitutivas de su propia práctica de enseñanza. En primera instancia, se planteó como foco el desarrollo del pensamiento crítico; luego, se plantearon unos objetivos para orientar el diseño de la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC y se diligenció la rejilla de Lesson Study (ver anexo 15); después, los pares académicos revisaron la rejilla de Lesson Study para realizar los respectivos aportes y estableció, la profesora investigadora, los ajustes necesarios a la planeación; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaron las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía reestructurar los objetivos planteados inicialmente, ya que es propicio relacionar las metas de comprensión con la institución educativa distrital; también se debía crear mejores estrategias para las actividades, para cambiar las acciones de transcripción y memorización; además, se debía involucrar las rutinas de pensamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.3.3 Reflexión.

Análisis general. En el diseño de planeación se tuvo en cuenta, nuevamente, los elementos del marco conceptual de la EpC, fortaleciendo la redacción y puesta en escena de los desempeños de comprensión, relacionándolos con las metas y la práctica se convirtió en el medio para promover la comprensión. Es preciso tener presente que “ni podemos ni debemos considerar que el alumno se halle naturalmente motivado para su esfuerzo de aprendizaje” (López, 2004, p. 90), por ende, se deben diseñar desempeños de comprensión que les genere a los estudiantes el interés por participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la implementación fue claro el aumento de la participación de los estudiantes en los conversatorios grupales, por ello, la profesora plasmó constantemente los aportes de los estudiantes en el tablero, con el fin de resaltar las reflexiones suscitadas en cada sesión. Denotando un cambio en el proceso comunicativo en el aula, convirtiéndose en una comunicación múltiple y de acuerdo con Cañas (2010):

Este tipo de comunicación consiste en que cualquier persona puede convertirse en foco principal, todos los participantes son protagonistas y actúan como tales, todas las personas tienen conocimiento, y el resto de ellas puede aprender de otras, es decir, podemos de este modo aprender los unos de los otros. (p. 31).

Además, en el proyecto de síntesis, como se observa en la figura 25, la rutina VPP permitió detallar las ideas del estudiante respecto a una imagen y una situación en particular que presentó la profesora y “cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” (Rirchhart, Church & Morrison, 2014, p. 64).

...Rutina de pensamiento...

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
- Celular ✓	- Queban al trabajo ✓	- En que país ✓
- Paldas ✓	- Distraídos ✓	- La ciudad es grande ✓
- Cielo ✓	- Escribiendo ✓	- Que hacen ✓
- Suelo ✓		
- Ropa ✓		

(Clase María José Pérez)
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA
WPA @K (5.0)

Figura 25. Rutina de pensamiento VPP “veo-pienso-me pregunto”.

En la evaluación del aprendizaje se denotó un cambio en la perspectiva de la evaluación, ya que se modificaron algunos aspectos de la evaluación tradicional para acoger elementos de la evaluación alternativa, porque las actividades que se realizaron en gran medida estaban direccionadas a la comprensión y la interpretación de los usos del celular y, por ende, este proceso resaltó el enfoque hacia la valoración de la participación y el proceso de aprendizaje (Álvarez, 2011, p. 6).

Entonces, se evidencia que el marco conceptual de la EpC permitió organizar el diseño de la planeación para fomentar la comprensión y el pensamiento crítico en cada uno de los conversatorios grupales que se establecieron; también se observó como la visibilización del pensamiento generó una implementación más enriquecedora, ya que la participación de los estudiantes aumentó y, de esta manera se generaron relaciones entre los saberes previos y la

información nueva; además, en la evaluación se reflejó un enfoque hacia la valoración de las comprensiones suscitadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aspectos por mejorar. En la planeación no se planteó un espacio para que los estudiantes conocieran lo que la profesora espera de estos, en la implementación la profesora realizó escasas preguntas orientadoras a los estudiantes y, en la evaluación del aprendizaje, hicieron falta espacios de retroalimentación en el proceso de escritura.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Se consideró pertinente para el próximo ciclo de reflexión, plantear un espacio para que la profesora le mencione a los estudiantes las metas de comprensión, para que estos conozcan cuáles son las comprensiones que se pretende que adquieran en la ejecución de las actividades, aspecto que orienta el camino hacia un proceso evaluativo coherente; también, ampliar la cantidad de preguntas que evoquen el pensamiento crítico en los estudiantes, posibilitando el análisis de evidencias y la explicación de su razonamiento; además, generar espacios de retroalimentación en el proceso de escritura, ya que es otra manera de visibilizar el pensamiento de los estudiantes, siendo propicio enriquecer el proceso comunicativo tanto en la expresión oral como en la expresión a través de la escritura, ya que se determinó que es vital continuar enriqueciendo la comunicación entre el profesor y los estudiantes.

Adicionalmente, se consideró vital continuar desarrollando el pensamiento crítico en los estudiantes, para establecer nuevas y mejores estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respecto a la organización de conversatorios grupales, la generación de espacios de participación y la redacción de variedad de preguntas orientadoras que susciten nuevos pensamientos en los estudiantes.

Tabla 8

Reflexión del Ciclo II.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continúa el formato EpC, mejora la redacción de los desempeños de comprensión y se diligencia la rejilla de Lesson Study. - La comunicación es afectiva y múltiple. Se observa en la puesta en escena: participación, aportes, reflexión y rutina de pensamiento. - La evaluación es sumativa y alternativa: valoración numérica de participación y proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio para mencionar las metas de comprensión. - Escasas preguntas orientadoras. - Espacios de retroalimentación del proceso de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Plantear un espacio para mencionar las metas de comprensión. 2- Ampliar la cantidad de preguntas orientadoras. 3- Generar espacios de retroalimentación del proceso de escritura. 4- Continuar el desarrollo del pensamiento crítico.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo II.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 26, presentó un crecimiento como profesional, ya que se nutrió la práctica de enseñanza con los aportes de los pares académicos y las experiencias suscitadas en el ciclo de reflexión, es decir, que esa semilla creció levemente, gracias a cada uno de los cambios que se establecieron en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

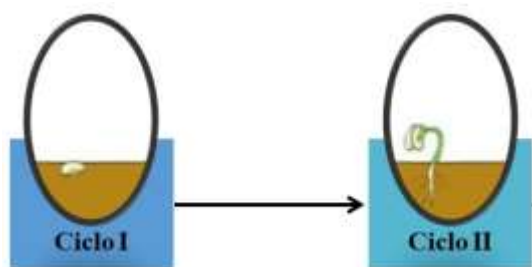


Figura 26. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.4 Ciclo III – Avance en el crecimiento profesional docente.

5.4.1 Introducción.

Nombre del ciclo. Iluminando el camino.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento crítico.

Contextualización. Se evidenció que la reflexión de los estudiantes respecto a un aspecto de su realidad, su participación en los conversatorios grupales y la visibilización de sus pensamientos fomentaban el desarrollo del pensamiento crítico.

Por esto, es preciso que la práctica de enseñanza de la profesora investigadora fomente el desarrollo del pensamiento crítico en las asignaturas que orienta, porque las habilidades de pensamiento y el aprendizaje profundo debe ser un común denominador en la educación escolarizada, siendo esencial continuar generando el espacio de participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento; como lo menciona Campos (2007):

Desde luego, es importante que los alumnos hagan uso del “pensar en voz alta” para que los otros compañeros se den cuenta de cómo se razonó a través del problema. [...]

Asimismo, hacer explícito que la contribución de los alumnos es valorada, pues esto fomenta la confianza y la motivación de los alumnos a seguir construyendo y desarrollando sus habilidades de pensamiento crítico. Un clima favorable para este desarrollo es necesario, pues el alumno se siente cómodo y sin la presión de ser castigado por respuestas no correctas. (p. 72)

Entonces, en este ciclo se pretendió plantear preguntas que evocaran el pensamiento crítico, teniendo en cuenta la relación entre los saberes previos y la información nueva, aspecto que fomenta el análisis, la reflexión y la construcción del conocimiento.

5.4.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “Iluminando el camino” se diseñó para la asignatura de Ciencias Naturales, se organizaron las sesiones para el tercer periodo del año escolar con los estudiantes de grado tercero -303 y 304-. Se diseñó la planeación en el formato EpC, incluyendo la rúbrica de valoración (ver anexo 16) y la rejilla de Lesson Study (ver anexo 17).

En las metas de comprensión, como se observa en la figura 27, la profesora pretendió que la observación, la oralidad y la escritura les permitiera a los estudiantes comprender cómo los efectos de la luz hacen parte de las acciones cotidianas en las cuales están involucrados.

Hilo conductor	¿Cómo la observación me permite conocer mi entorno?	
Tópico generativo	Iluminando el camino.	
Metas de comprensión	M1 (de contenido y de método)	El estudiante identificará, a través de la observación de imágenes y videos, las fuentes y las propiedades de la luz. <i>¿Cómo a través de la experimentación, el estudiante identificará los seres bióticos y abióticos dentro de un ecosistema?</i>
	M2 (de propósito y de comunicación)	El estudiante comprenderá, por medio de la oralidad y la escritura, los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz. <i>¿Cómo por medio de la oralidad y la escritura, el estudiante comprenderá los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz?</i>

Figura 27. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Los desempeños de comprensión continuaron la secuencia establecida en el marco conceptual de la EpC. En la etapa de exploración se plantearon tres desempeños de comprensión

que pretendían orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el primer y segundo desempeño fueron enfocados al conocimiento, por parte de los estudiantes, del tópico generativo y las metas de comprensión diseñados por la profesora. Y el tercer desempeño posibilitó el reconocimiento, a través de la participación libre, de los saberes previos de los estudiantes y su respectiva relación con la nueva información respecto a las características y fuentes de la luz.

En la investigación guiada se propusieron tres desempeños de comprensión que fomenten una relación entre el conocimiento y la experiencia; para comprender las propiedades de la luz, la profesora relacionó los saberes previos de los estudiantes con la observación de videos y de elementos, para que los estudiantes interactuaran con esta información y lograrán responder a una serie de preguntas.

En el proyecto de síntesis se estableció un desempeño de comprensión que posibilitará la aplicación de la totalidad del conocimiento comprendido en la realidad próxima de la institución, es decir, con la huerta escolar y el proceso de germinación.

Para la recolección de datos se estableció grabar los pensamientos de los estudiantes, previos y posteriores a la observación de los videos y la experiencia fomentada a partir de la rotación por las estaciones.

Acciones de implementación. En la etapa de exploración la profesora inició mencionando el tópico generativo “Iluminando el camino” para que los estudiantes indagaran frente a esta propuesta y a través de un diálogo establecieron la relación de la luz con el tópico. Luego, la profesora explicó cada una de las metas de comprensión, con la ayuda de los aportes de los estudiantes y de dibujos que plasmaban el contenido de estos propósitos. En la siguiente sesión los estudiantes empezaron escribiendo el desempeño de comprensión, luego la profesora

preguntó ¿qué es la luz? con el fin de conocer los saberes previos de los estudiantes, a partir de los aportes se estableció que la luz es una fuente de energía, una tecnología que le permite a las personas ver las cosas e ilumina el camino de la gente, relacionándolo con el tópico establecido en un principio; más adelante la profesora y los estudiantes se desplazaron a la ludoteca para observar el video “¿Qué es la luz?”, al volver al aula se estableció en un constante diálogo qué es la luz, cuáles son las características, cuáles son las fuentes y qué ocurre con el material al exponerse a la luz (ver anexo 18); a medida que los estudiantes escribieron la resolución grupal a cada una de estas preguntas, la profesora se desplazaba por el salón de clase para observar las acciones de cada uno de los estudiantes, con el fin de conocer las comprensiones de estos, pero el tiempo no es suficiente para este reconocimiento.

En la investigación guiada se desarrollaron tres desempeños de comprensión, el primer desempeño inició cuando la profesora les pregunta a los estudiantes respecto a las comprensiones de la sesión anterior, con ayuda de preguntas orientadoras los estudiantes participaron en el conversatorio y sintetizaron algunos aspectos respecto a la luz y experiencias propias en relación con esta; luego escribieron el desempeño de comprensión y observaron dos videos en relación a la refracción y reflexión de la luz, cuando se encontraban en el aula los estudiantes expresaron lo que observaron en el video, en esta oportunidad la profesora les expresó a los estudiantes que a partir de ese momento bajen la mano, ya que todos van a tener la oportunidad de participar y al tener la mano levantada sólo piensan en lo que van a decir y no le prestan atención a sus compañeros, por ello, aunque aumenta la participación de los estudiantes en el conversatorio grupal, la profesora decidió brindar un tiempo para que cada estudiante visibilizará su pensamiento a través de un dibujo, de lo que más le llamo la atención del video y a partir de este dibujo la profesora tuvo la oportunidad de conocer algunas apreciaciones respecto a lo

observado; posteriormente la profesora planteó una explicación de las propiedades de la luz y su respectiva ejemplificación, analizando las comprensiones de los estudiantes a medida que la profesora interactuaba con estos (ver anexo 19).

El segundo desempeño comenzó con un conversatorio respecto a las comprensiones adquiridas durante el tercer periodo, luego la profesora mencionó el desempeño de comprensión y resaltó la importancia de la observación en detalle de cada elemento que estaban preparados para realizar las acciones de esta sesión, posteriormente el grupo de estudiantes y la profesora se trasladaron a la ludoteca en donde se encontraban las estaciones. Como se observa en la figura 28, la profesora adecuó en la ludoteca una serie de elementos distribuidos en tres estaciones para que los estudiantes observaran la interacción de la luz natural y artificial con los objetos opaco, translucido y transparente. Para la observación de los elementos de cada una de las estaciones se distribuyó el grupo de estudiantes en tres subgrupos, al transcurrir un tiempo prudente realizaron una rotación con el fin de detallar todas las estaciones.



Figura 28. Estaciones para observar las características y las propiedades de la luz.

Para la rotación de los grupos por las estaciones, la profesora observó la necesidad de asignar un líder por grupo, gracias a este liderazgo surgió por parte de uno de ellos una apropiación en la explicación de las observaciones que realizaba en cada una de las estaciones, lo que conlleva a explicarles a los compañeros la relación entre los elementos que observaban y,

adicionalmente, resolvían las inquietudes que se le presentan a los compañeros. La preparación de las tres estaciones se realizó para que los estudiantes observaran los elementos que se encontraban en cada una de estas, posteriormente se dibujaron lo que observaron y resolvieron las preguntas que se diseñaron para que comprendieran la forma en que se propaga la luz a través de diferentes materiales; la resolución de las preguntas se retroalimentó constantemente. La profesora consideró pertinente aumentar el tiempo destinado a la resolución de las preguntas relacionadas con las estaciones, ya que esta actividad englobaba las comprensiones de la Unidad de Comprensión y, además, la profesora reconoció la necesidad de realizar la retroalimentación a cada uno de los estudiantes, porque se evidenciaba el entusiasmo e interés durante los recorridos. Por ello, se cambió el tiempo de la discusión grupal para la retroalimentación individual, en donde la profesora observó lo que realizó el estudiante y dialogaban respecto a sus comprensiones.

Adicionalmente, en la siguiente sesión de clase la profesora consideró pertinente realizar un mapa mental a partir de un conversatorio grupal con los estudiantes, en donde se plantearon las comprensiones adquiridas en el tercer periodo (ver anexo 20).

El tercer desempeño se enfocó en la comprensión de las sombras a partir de la ejemplificación visual en grupos pequeños, en esta visualización de los elementos, los estudiantes dibujaron el tipo de sombra de cada ejemplo (ver anexo 21).

Teniendo en cuenta la extensión del tiempo a causa de la experiencia en el análisis de las estaciones, el desempeño de comprensión del proyecto de síntesis no se desarrolló y, por ende, no se les presentó la oportunidad a los estudiantes de articular las comprensiones afianzadas con

la huerta escolar de la institución, aunque es una decisión que la profesora asumió por la experiencia significativa que fomentó las estaciones en los estudiantes.

Acciones de evaluación del aprendizaje. Se mantuvo una valoración cuantitativa por cada una de las acciones observables que realizaban los estudiantes, reconociendo el proceso de aprendizaje a lo largo de cada una de estas. La retroalimentación se realizaba a los estudiantes que participaban en las conversaciones y durante la entrega de evidencias plasmadas en el cuaderno, aunque el factor tiempo disminuyó la cantidad de estudiantes a los cuales se les revisaba la actividad con la retroalimentación individual, por ende, los últimos estudiantes se les recibió la actividad para revisarla en el espacio pedagógico de la profesora, pero sin las respectivas aclaraciones y, por lo tanto, sin las respectivas retroalimentaciones. También, cabe resaltar que se logró evidenciar la apropiación de las experiencias de los estudiantes respecto a las características y propiedades de la luz, ya que los estudiantes explicaban sus comprensiones a través de palabras o imágenes; adicionalmente, se exteriorizaba el pensamiento de los estudiantes para que visualizaran sus ideas frente a los demás y escucharan la opinión de sus compañeros en relación con las acciones desarrolladas.

Trabajo colaborativo. Teniendo en cuenta la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, se reflexionó y transformó, en compañía de los pares académicos, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco continuar con el desarrollo del pensamiento crítico; luego, se analizaron diversos aspectos que permitieron mejorar la práctica de enseñanza, los cuales se incluyeron en el diseño de la Unidad de Comprensión, nuevamente se tuvieron en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC y se diligenció la rejilla de Lesson Study; después, los pares académicos revisaron la rejilla de Lesson Study para realizarle los respectivos

aportes, a través de la matriz DOFA y la escalera de retroalimentación (ver anexo 22) y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaron las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía plantear estrategias para que los estudiantes se colaboren entre sí y puedan resolver sus inquietudes; también se debía generar otras maneras de visibilizar el pensamiento de los estudiantes; además, se debía argumentar las apreciaciones que la profesora les realice a los estudiantes.

5.4.3 Reflexión.

Análisis general. En el diseño de planeación se evidenció que el aprendizaje es un proceso a largo plazo y, por lo tanto, requirió una reorganización constante de las acciones planteadas, de acuerdo con las dinámicas que se fueron presentando en el transcurso del camino. Esto demostró lo fundamental que es recolectar evidencias de la implementación para analizarlas con más detalle y encontrar las fortalezas y los aspectos por mejorar, con el fin de plantear estos cambios en futuras planeaciones. Además, fue crucial que en cada uno de los desempeños de comprensión se incrementaran los tiempos de ejecución, ya que se requirió una retroalimentación más profunda de las acciones que desarrollaba el estudiante, con ello aumentó la posibilidad de interiorizar los conocimientos y reconocer su proceso de aprendizaje durante el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Entonces, se consideró que el factor tiempo disminuye las retroalimentaciones de la profesora a los estudiantes y, por ende, en los momentos de cierre el espacio para el diálogo y la construcción del conocimiento grupal es escaso, lo que conllevó a tener cierres abruptos o vacíos para algunos estudiantes; aunque se denotó que algunos estudiantes comprendieron los conocimientos cuando los expresaban a la profesora y los compañeros, otros no lograron resolver las inquietudes que se les presentaron, ni afianzaron las comprensiones que interiorizaron, siendo vital ampliar el tiempo de cierre o ser flexible con los tiempos que se establecieron en las planeaciones.

En la implementación, un aspecto que motivó al estudiante a participar en las actividades fue la posibilidad de corregir sus errores por medio de una retroalimentación adecuada, es decir, que “en esta educación no hay errores sino aprendizajes” (Kaplún, 1998, p. 52), y la correcta modulación de la voz y el pertinente comentario le permitió al estudiante plasmar sus pensamientos, ya sea de manera escrita u oral, sin temor al juzgamiento sesgado, por el contrario, se buscó diseminar las dudas a través de la comunicación entre profesor-estudiante o entre estudiante-estudiante.

Respecto a la participación de los estudiantes, se consideró que son nutridas las ideas que planteaban cada uno de estos, ya que reflejaban algunos de los conocimientos que se pretendían interiorizar a lo largo de las sesiones; frente a la cantidad de estudiantes que participaban en las sesiones, se denotó una gran participación en la expresión de los saberes previos, pero en el momento del cierre y síntesis de la sesión sólo algunos expresaban las comprensiones que adquirieron, y, la respectiva retroalimentación se realizó con los pocos estudiantes que participan, ya que los otros no visibilizaban los pensamientos.

En la evaluación del aprendizaje, se denotó que para visibilizar el pensamiento crítico “es recomendable el uso de trabajos escritos en los cuales el alumno debe proveer evidencia válida y argumentos a sus propuestas, así como considerar diferentes perspectivas” (Campos, 2007, p. 72), aspecto que se denota en la figura 29 y, en cada uno de los dibujos de los estudiantes y su respectiva explicación de manera oral o escrita, ya que se lograron apreciar algunas participaciones que no se realizaban con facilidad durante los conversatorios grupales; por ejemplo, durante la realización de algunos dibujos la profesora logró observar que estos trazos le permitieron a los estudiantes expresar sus ideas de diversas maneras, generando confianza en sus acciones y comprensiones, además lograron exteriorizar sus pensamientos de manera oral cuando la profesora se acercaba y les preguntaba por su obra maestra.

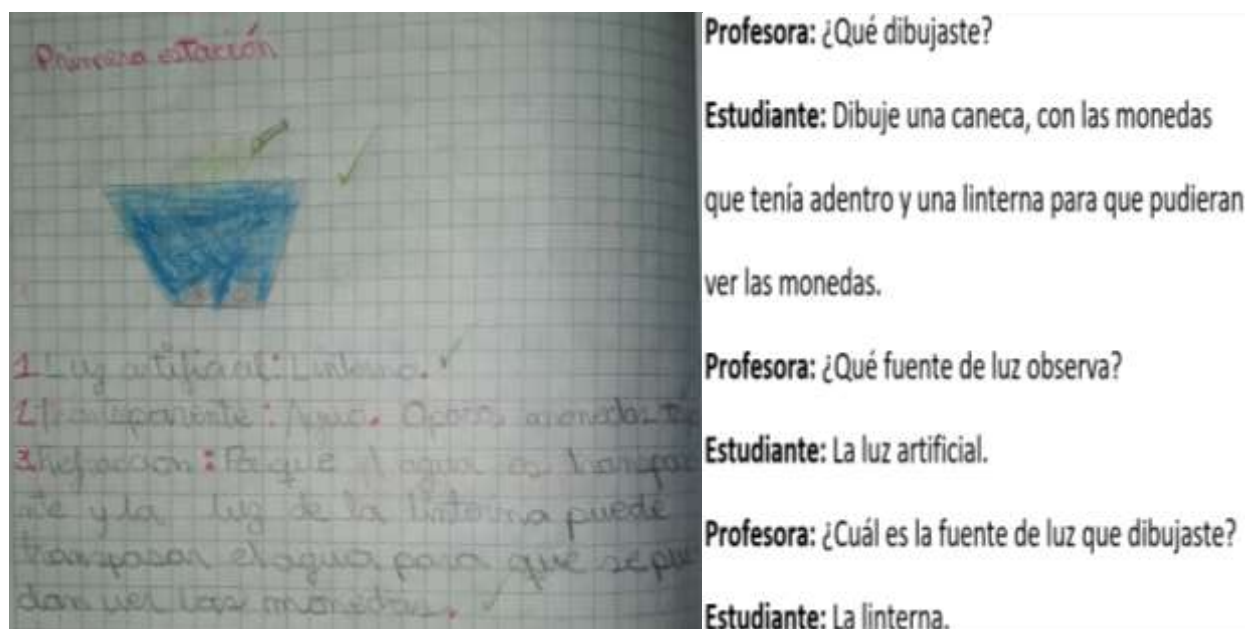


Figura 29. Explicación del dibujo de la primera estación.

Aspectos por mejorar. La profesora no amplió espacios en donde los estudiantes aportarán sus pensamientos en la construcción del conocimiento y, por ende, no expresaban sus inquietudes respecto a las acciones que se desarrollaban; fue preciso establecer que “no se puede hablar de verdadera enseñanza si no se da comunicación, pues debe haber contacto entre docente

y alumno para que haya ajustes en el proceso educativo” (Cañas, 2010, p. 6), entonces, a partir de estas opiniones la profesora debió procurar cambiar sus intervenciones y vincular nuevas estrategias para mejorar la práctica de enseñanza.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Se consideró pertinente para el próximo ciclo de reflexión, continuar una práctica de enseñanza que brinde espacios de participación y, por ende, de visibilización del pensamiento de los estudiantes respecto a los análisis, reflexiones y comprensiones que suscitan durante las conversaciones grupales; también, culminar la Unidad de Comprensión diseñada en un principio, por lo tanto, es vital que la profesora investigadora visualice los propósitos establecidos y realice los cambios pertinentes en el transcurso de la implementación, siendo flexible con el tiempo, para establecer una ruta que permita el cumplimiento de las metas de comprensión; además, ampliar el espacio de retroalimentación de la escritura para mejorar la redacción y, al mismo tiempo, la explicación de las comprensiones.

Adicionalmente, fue pertinente continuar desarrollando un pensamiento de buena calidad (Valenzuela, 2008), para ello, se debe iniciar el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes y seguir fomentando la reflexión de la realidad a partir de un pensamiento claro y racional para generar juicios soportados en hechos, porque es importante continuar con los progresos que se han desarrollado en los estudiantes.

Tabla 9

Reflexión del Ciclo III.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
- Continúa el formato EpC, se reorganizan constantemente las	- Limitado tiempo para las acciones planteadas.	1- Culminar las acciones planteadas.

<p>acciones planteadas y se diligencia la rejilla de Lesson Study.</p> <p>- La comunicación es afectiva y múltiple.</p> <p>Se observa en la puesta en escena: participación, aportes y adecuada comunicación verbal y no verbal.</p> <p>- La evaluación es cuantitativa: valoración numérica de la resolución de las preguntas.</p>	<p>- Escasos espacios para expresar los pensamientos de los estudiantes.</p> <p>- Limitado tiempo para la retroalimentación del proceso de escritura.</p>	<p>2- Ampliar los espacios para expresar los pensamientos de los estudiantes.</p> <p>3- Aumentar el tiempo para retroalimentar el proceso de escritura.</p> <p>4- Propiciar el desarrollo del pensamiento creativo.</p>
---	---	--

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo III.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 30, evidenció un crecimiento en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque se establecieron ciclo a ciclo los cambios generados en los diálogos con los pares académicos, propiciando nuevos aportes a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, a partir de cada uno de los aportes socializados en las reuniones de Lesson Study.

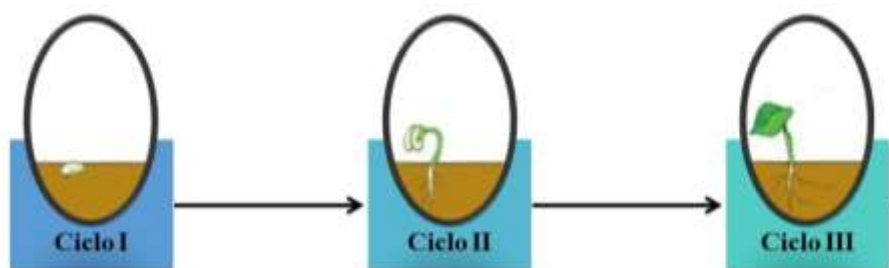


Figura 30. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.5 Ciclo IV – Progreso en el crecimiento profesional docente

5.5.1 Introducción.

Nombre del ciclo. Me comunico en otro idioma.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento creativo.

Contextualización. Teniendo en cuenta el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se denotó la oportunidad de aportar en el aprendizaje profundo a partir del desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que “la creatividad se tiende en torno a la determinación de la vía de solución y su puesta en práctica” (Labarrere, 2014, p. 36), es decir, la resolución de un problema a través de la innovación y la originalidad.

Se consideró propicio continuar con los conversatorios grupales, para que se expresen los pensamientos de los estudiantes y, a partir de estos, la profesora investigadora pueda orientar la construcción del conocimiento. Siendo esencial la reflexión de los estudiantes respecto a la relación con la realidad y la pertinente retroalimentación de la profesora y de los compañeros para nutrir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este ciclo se pretendió desarrollar la creatividad a partir de la elaboración de unos juegos de mesa por parte de los estudiantes, involucrando el vocabulario básico en inglés. De acuerdo con Labarrere (2014):

El gradiente de creatividad, lo hemos introducido a manera de recurso para activar el análisis del dispositivo (objeto) e igualmente la capacidad comunicativa y de argumentación; consiste en la selección de un conjunto de cualidades, propiedades, efectos, etc. del objeto que es tomado como punto de partida (original), construyendo así una línea de base relativa, para, a partir de ella, ir dando cuenta de las transformaciones introducidas; es decir, la manera y “magnitud” en que el dispositivo se parta progresivamente del original, según sobre él se van ejecutando acciones orientadas a su transformación. (p. 36)

Por ello, la profesora pretendió acoger los juegos de mesa como el medio para el aprendizaje del vocabulario básico de inglés, siendo los estudiantes, a través de la comunicación y la argumentación, los protagonistas en el cambio del diseño original de los juegos de mesa hacia una transformación innovadora que permitiera la comprensión de este vocabulario y el desarrollo del pensamiento creativo.

5.5.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “Me comunico en otro idioma” se diseñó para la asignatura de Inglés, se organizaron las sesiones para el tercer periodo del año escolar con los estudiantes de grado tercero -303 y 304-. Se diseñó la planeación en el formato EpC, incluyendo la rúbrica de valoración (ver anexo 23) y la rejilla de Lesson Study (ver anexo 24). De acuerdo con las metas de comprensión, los estudiantes comprenderán vocabulario básico de inglés a través de la redacción de oraciones y la participación en juegos que se relacionan con su entorno y; comprenderán que puede comunicarse a partir de otros códigos.

Teniendo en cuenta la secuencia de la EpC, en la etapa de exploración se plantearon tres desempeños de comprensión, en los cuales se pretendía que los estudiantes identificaran el tópico generativo, las metas de comprensión y los pronombres en inglés.

En la investigación guiada se propusieron dos desempeños de comprensión que le permitieran a los estudiantes identificar el vocabulario básico en inglés a partir de la redacción de oraciones; para guiar la elaboración de oraciones la profesora presentará un video y unos ejemplos con los cuales los estudiantes puedan comprender la estructura y el vocabulario de los colores, los números, la familia y las partes del cuerpo.

En el proyecto de síntesis se plantearon dos desempeños de comprensión que le permitieran a los estudiantes comprender que se pueden comunicar con las personas a través de otros códigos, en este caso en el idioma inglés, en el primero se propuso la redacción entre dos o tres personas de un corto diálogo y en el segundo se dispuso un espacio para practicar y presentar la creación del diálogo a los demás compañeros.

Finalmente, para el proyecto de síntesis, como se observa en la figura 31, se estableció la creación de unos juegos de mesa en donde se plantea el vocabulario básico de inglés que se practicará mientras juegan con los compañeros.

Resultado Previsto de Aprendizaje (RPA): El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés que se relacionan con su entorno a través de la creación de juegos y la participación en estos.	
FASE DE PLANEACION	
ACTIVIDAD	PLANEACION INICIAL
Nº	Describir en detalle la actividad
1	La profesora le explica a los estudiantes que en la sesión van a crear unos juegos, estos los diseñarán y los decorarán en grupos de seis estudiantes. Para conocer el vocabulario básico en inglés, la profesora empieza con la entrega de 10 papeletos a cada uno de los estudiantes, luego ubica 6 carteleras distribuidas por el salón que tienen un vocabulario en particular (números, colores, partes del cuerpo, saludos, profesiones, frutas), finalmente les indica a los estudiantes que deben aportar información en cada una de las carteleras, a partir de los saberes previos o buscando en el diccionario la palabra en español y en inglés. La indicación fundamental es aportar diez palabras teniendo en cuenta el no repetir el vocabulario que han agregado los compañeros.
2	La profesora recuerda que los juegos se van a diseñar en grupos de seis personas, a cada grupo le corresponde un tipo de juego (domino -números-, lotería -colores-, parejas -cuerpo humano-, ruleta -saludos-, escalera -profesiones-, sopa de letras -frutas-) en el cual se va a vincular el vocabulario de las carteleras (un tipo de vocabulario por cada juego).
3	Los grupos intercambian los juegos para practicar el vocabulario visto en clase.

Figura 31. Rejilla de Lesson Study, fase de planeación, proyecto de síntesis.

Para la recolección de datos se estableció realizar un registro fotográfico del cuaderno y grabar la elaboración de los juegos de mesa, para observar la interacción de los estudiantes en el diseño de estas creaciones.

Acciones de implementación. La etapa de exploración comenzó con la explicación del tópico generativo, tanto los estudiantes como la profesora participaron en la construcción del

significado del nombre que se le asigna a la Unidad de Comprensión, para plasmar las comprensiones los estudiantes escribieron el tópico generativo de la Unidad de Comprensión y realizaron un dibujo que representara el significado de este para cada uno de ellos. Para el segundo desempeño la profesora presentó las metas de comprensión, durante la explicación los estudiantes escribieron cada una de ellas y en común acuerdo realizaron un dibujo representativo (ver anexo 25).

Para el tercer desempeño de comprensión la profesora explicó las acciones de la sesión de clase, luego les preguntó a los estudiantes ¿cuál es el vocabulario que han aprendido a lo largo de la escolaridad?, a partir de esta pregunta los estudiantes empezaron a mencionar el vocabulario básico en inglés que han aprendido, al terminar de conocer los saberes previos, la profesora le entregó una hoja pequeña a cada uno de los estudiantes para que la pegaran en su cuaderno, en esta hoja se encontraban los pronombres divididos en singular y en plural, cuando los estudiantes terminaron de pegar la hoja en el cuaderno, se dirigieron a la ludoteca para observar un video que explicaba cómo usar los pronombres personales en inglés a través de ejemplos, luego de observar este video se desplazaron al salón de clases para que la profesora, con ayuda de los aportes de los estudiantes, comprendieran el contenido de la hoja y posteriormente decorarla libremente. Después de decorar la hoja, escribieron los pronombres en inglés y al frente realizaron la respectiva traducción al español, durante este tiempo la profesora explica nuevamente cada uno de los pronombres; para que los estudiantes comprendieran cada uno de los pronombres la profesora denota la necesidad de plantearles a los estudiantes un compromiso para la casa, el cual consistía en dibujar y colorear el rostro correspondiente al frente de cada uno de los pronombres (ver anexo 26).

Respecto a la investigación guiada, en el primer desempeño la profesora comenzó reconociendo las comprensiones de los estudiantes respecto a los pronombres, a partir de estas comprensiones la profesora les explicó a los estudiantes cómo es la estructura de la redacción de oraciones en inglés, para esta explicación tuvo en cuenta el verbo “to be”; a partir de esta estructura la profesora les mencionó a los estudiantes que el fin de la redacción de las oraciones es aprender nuevo vocabulario básico en inglés y reconocer la estructura del verbo “to be”. Después de explicar en detalle cada uno de los ejemplos, la profesora les preguntó a los estudiantes cuantas oraciones querían elaborar en casa por cada uno de los pronombres, a partir del interés por aprender nuevo vocabulario, la mayoría de los estudiantes tomaron la opción de realizar tres oraciones por cada uno de los pronombres, con ayuda del diccionario (ver anexo 27). Debido a las dificultades que presentaron algunos estudiantes en la redacción de las oraciones, la profesora tomó la opción de revisar en detalle cada una de estas y en el tiempo pedagógico retroalimentó la elaboración. Adicionalmente, se reestructuraba la planeación diseñada con antelación, porque se observaron dificultades en la redacción de oraciones.

Entonces, para culminar la investigación guiada la profesora planteó un diálogo para que los estudiantes practicasen con un compañero las frases utilizadas cotidianamente cuando se conoce a una persona (ver anexo 28), antes de buscar un compañero la profesora pronunció en totalidad el diálogo, para que los estudiantes escucharan atentamente y repitieran, durante un tiempo los estudiantes en parejas practicaron el diálogo y cuando se consideró necesario, se acercaban a la profesora para resolver las inquietudes que se les presentaron; cuando la pareja consideraba oportuno se presentaban frente a la profesora para verificar la pronunciación.

En cuanto al proyecto de síntesis, en el desempeño de comprensión se realizó una retroalimentación del vocabulario básico de inglés que se ha aprendido a lo largo del año escolar

y que tiene relación con su entorno inmediato. La profesora ubicó octavos de cartulina en el tablero con su respectivo título del vocabulario que se va a incluir y repartió cinco papeles en blanco a cada uno de los estudiantes, cuando inició la actividad los estudiantes escribieron en un papel el nombre en español y en inglés para ubicarlo en uno de los octavos de cartulina, teniendo en cuenta que la regla general era aportar vocabulario diferente. Durante el tiempo que los estudiantes estaban aportando al vocabulario básico de inglés, la profesora estuvo pendiente de los aportes que estaban realizando y en determinados momentos orientaba la participación al observar que algunos octavos de cartulina estaban más llenos que otros.

Al terminar los aportes de los estudiantes al vocabulario básico de inglés, la profesora les explicó que este vocabulario se va a incluir en unos juegos de mesa que se van a construir en pequeños grupos, esta construcción se culminó en la siguiente sesión de clase, pero por cuestiones de tiempo se distribuyeron los grupos de diferente manera para terminar de elaborar estos juegos de mesa.

Durante la elaboración de los juegos de mesa se evidenció interés, motivación y creatividad por parte de los estudiantes, ya que son creaciones propias y les permitió divertirse mientras que aprendían nuevo vocabulario. Como se observa en la figura 32, los estudiantes crearon un buscador de parejas a partir de los colores, una lotería teniendo en cuenta las frutas y un domino a través de los números escritos en inglés.



Figura 32. Juegos de mesa creados por los estudiantes.

Adicionalmente, se denotó el trabajo colaborativo para la elaboración de cada uno de los juegos, en este proceso se fomentó una comunicación constante entre los estudiantes, para llegar a unos acuerdos en la distribución de las acciones y se propició un diálogo basado en argumentos en la búsqueda de nuevas palabras para el vocabulario. Cuando los estudiantes empezaron a utilizar los juegos de mesa se evidenciaron las comprensiones adquiridas a lo largo de las recientes sesiones de clase, ya que se practicaron durante la creación y, en la puesta en práctica lograron relacionar las imágenes con las letras.

Acciones de evaluación del aprendizaje. Las acciones de evaluación del aprendizaje continuaron valorando cuantitativamente las acciones que realizaban los estudiantes, denotando un proceso de aprendizaje enfocado en el desarrollo de habilidades de pensamiento y, por ende, en un aprendizaje profundo. Se denotó un aumento en la participación de los estudiantes, por ello no se vinculó este aspecto en la valoración del proceso, para no condicionar la expresión de los pensamientos.

Los estudiantes visibilizaron sus comprensiones en la creación de los juegos de mesa y en la participación del juego, cuando desarrollaron nuevas alternativas de aprendizaje y se involucraron y desarrollaron en estas.

Trabajo colaborativo. A partir de la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, se reflexionó y transformó, en compañía de los pares académicos, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco el desarrollo del pensamiento creativo; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC y se diligenció la rejilla de Lesson Study; después, los pares académicos revisaron la rejilla de Lesson

Study, enviada al correo, en donde realizaron los respectivos aportes a través de la matriz DOFA (ver anexo 29) y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaron las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía mencionar los desempeños de comprensión a cambio de escribirlos, porque este tiempo sería pertinente aprovecharlo en las retroalimentaciones; también se debía plantear otras estrategias para la redacción de oraciones; además, se debía ampliar el tiempo del proyecto de síntesis.

5.5.3 Reflexión.

Análisis general. Las acciones de planeación denotaron grandes avances para desarrollar las habilidades de pensamiento en estudiantes y fomentaron la comprensión de los conocimientos disciplinares, porque se organizaron los elementos del marco conceptual de la EpC y se denotó que este proceso era pertinente porque se involucraron a los estudiantes en su aprendizaje y mejoraron a través de la retroalimentación.

En las acciones de implementación se debían continuar planteando espacios amenos para participar en la construcción del conocimiento, ya que los estudiantes pudieron establecer conversaciones grupales en donde se establecieron argumentaciones frente a las postulaciones o

los comentarios que surgieron en el proceso comunicativo, aspecto relevante al realizar actividades en grupos de estudiantes.

En las acciones de evaluación del aprendizaje el factor tiempo fue clave para realizar una valoración detallada y retroalimentada del proceso de aprendizaje del estudiante, ya que se generaron espacios de comunicación respecto a las comprensiones apropiadas.

Aspectos por mejorar. Era pertinente prever los tiempos de acuerdo con las dinámicas de la institución, de los profesores y de los estudiantes, para desarrollar a cabalidad los desempeños de comprensión y de esta manera alcanzar los propósitos establecidos con antelación. También, hicieron faltan aspectos para desarrollar el pensamiento creativo, como lo menciona Labarrere (2014):

La tarea no termina con la elaboración del producto creativo, sino que se añade el requisito de que el mismo debe ser gestionado por el equipo, es decir, deben implementar acciones y generar condiciones para que pueda ser introducido en la práctica educativa, para lo cual deben promoverlo ante alguna instancia (escuela, organismo u organización) que acoja la producción y muestre disposición para ponerla en ejecución. (p. 36)

Además, era preciso socializar a los estudiantes la rúbrica de valoración, para que estos observaran sus fortalezas y denotaran los aspectos que debían mejorar a través de la reflexión de sus acciones.

Proyecciones para el siguiente ciclo. La práctica de enseñanza de la profesora ha comenzado a desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes, pero es vital que continúe fortaleciendo estos procesos de reflexión e innovación para promover mentes que cambien la realidad en la que se encuentran. Siendo vital para el próximo ciclo la inclusión de un medio que

permita la socialización de las creaciones realizadas por los estudiantes; también es pertinente mencionar que “el marco conceptual de la EpC destaca cuatro dimensiones de la comprensión: *contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación*” (Boix & Gardner, 1999, p. 230), por ello es necesario que se plantee una meta de comprensión por cada dimensión, para describir en detalle los propósitos de la Unidad de Comprensión; además, se consideró oportuno que la profesora socialice la rúbrica de valoración a los estudiantes.

Tabla 10

Reflexión del Ciclo IV.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continúa el formato EpC, se desarrollan las habilidades de pensamiento y se diligencia la rejilla de Lesson Study. - La comunicación es afectiva y múltiple. Se observa en la puesta en escena: participación, aportes y argumentación. - La evaluación es cuantitativa: valoración del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de las metas de comprensión. - Socialización de las creaciones de los estudiantes. - Explicación de la rúbrica de valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Ampliar las metas de comprensión a partir de las dimensiones. 2- Socializar las creaciones de los estudiantes. 3- Explicar la rúbrica de valoración. 4- Continuar el desarrollo del pensamiento creativo.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo IV.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 33, generó cambios progresivos en las estrategias que se establecieron en las acciones constitutivas, porque los diversos puntos de vista mencionados por los pares académicos permitieron observar detalles del accionar docente que mejoraron el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

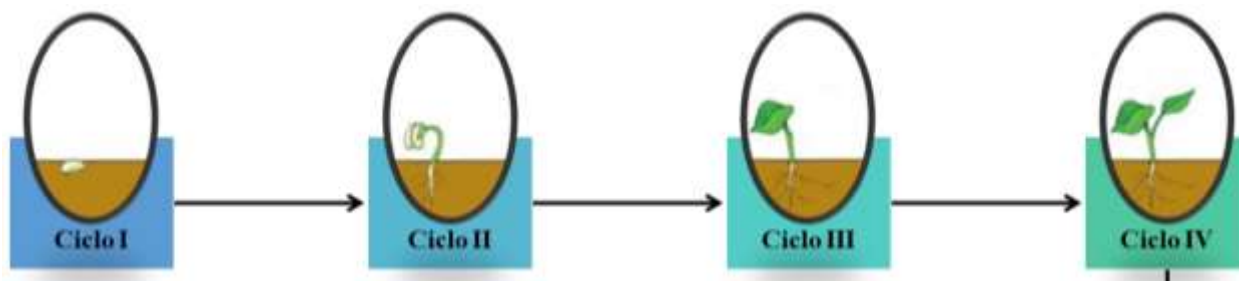


Figura 33. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.6 Ciclo V – Mejora en el crecimiento profesional docente

5.6.1 Introducción.

Nombre del ciclo. El texto lírico da de que hablar.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento creativo.

Contextualización. Cuando la práctica de enseñanza de la profesora investigadora comenzó a desarrollar las habilidades de pensamiento, propició una relación significativa entre los conocimientos disciplinares y el entorno en el que se encontraban involucrados los estudiantes, ya que la reflexión de la realidad y la resolución de problemas involucraron un pensamiento claro y racional que permitieron transformar la realidad cercana al estudiante y, por ende, este pensamiento fue más allá de la memorización de información aislada, es decir, el desarrollo de habilidades de pensamiento propició un aprendizaje profundo y la comprensión de los conocimientos.

Entonces, se consideró importante que la profesora continuara desarrollando la creatividad en los estudiantes, es decir, “un proceso que implica una actividad cognitiva permanente en el individuo, que le debe proveer de una forma singular de pensar, sentir y actuar y que, además, le da la posibilidad de trascendencia en el tiempo a la cultura a la cual pertenece” (García, 2003, p. 146).

Por ello, en este ciclo la profesora investigadora pretendió plantear una serie de acciones que le permitieran a los estudiantes relacionar el conocimiento disciplinar con su experiencia cotidiana en el aula, a través de la interacción con el juego tradicional el yo-yo y la posibilidad de plasmar su pensar, su sentir y su actuar en estas vivencias, por medio de letras traducidas en un poema.

5.6.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “El texto lírico da de que hablar” se diseñó para la asignatura de Lenguaje, se organizaron las sesiones para el tercer periodo del año escolar con los estudiantes de grado tercero -303 y 304-. Se diseñó la planeación en el formato EpC, incluyendo la rúbrica de valoración (ver anexo 30) y la rejilla de Lesson Study (ver anexo 31). Las metas de comprensión, de acuerdo con la figura 34, describieron los propósitos en cada una de las dimensiones de la comprensión, para detallar los aspectos que la profesora pretendía que los estudiantes desarrollaran a lo largo del tercer periodo escolar.

Hilo conductor	¿Cómo la oralidad le permite al estudiante expresar con claridad sus ideas?	
Tópico generativo	El texto lírico da de que hablar.	
Metas de comprensión	M1 (de contenido)	El estudiante identificará las características representativas del género lírico. <i>¿Cómo el estudiante identificará las características representativas del género lírico?</i>
	M2 (de método)	El estudiante creará poemas a partir de la vivencia de los juegos tradicionales. <i>¿Cómo a partir de la vivencia de los juegos tradicionales el estudiante creará poemas?</i>
	M3 (de propósito)	El estudiante comprenderá la importancia de la comunicación oral en la práctica social. <i>¿Cómo el estudiante comprenderá la importancia de la comunicación oral en la práctica social?</i>
	M4 (de comunicación)	El estudiante comunicará de forma escrita y oral el poema que ha sido construido. <i>¿Cómo el estudiante comunicará de forma escrita y oral el poema que ha sido construido?</i>

Figura 34. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Teniendo en cuenta la secuencia del marco conceptual de la EpC, en la etapa de exploración la profesora planteó tres desempeños de comprensión para que los estudiantes logren identificar el tópico generativo y las metas de comprensión, adicionalmente, se estableció un tiempo para que la profesora pueda visibilizar los saberes previos de los estudiantes respecto al género lírico y, posteriormente, a través de un video y un conversatorio grupal, logren relacionar los saberes previos con la nueva información por medio de un mapa conceptual y, posteriormente, puedan afianzar las comprensiones frente a la rima a partir de unos ejemplos.

En la investigación guiada la profesora diseñó dos desempeños de comprensión que le permitirán al estudiante comprender los conocimientos disciplinares a través de experiencias cotidianas, en el primer desempeño la profesora presentó un poema para identificar cuáles son los versos y las estrofas, este reconocimiento se pretendió realizar en grupos de tres estudiantes para que dialoguen y argumenten sus pensamientos, teniendo en cuenta la estructura del poema en estos mismos grupos se planteó que creen un poema en relación a los juegos tradicionales que han practicado a lo largo del año escolar. En el segundo desempeño la profesora buscó relacionar los movimientos del yoyo con el significado de métrica, para apoyar la práctica del juego tradicional se propone que los estudiantes observen un video, después del reconocimiento de la métrica y de las formas de lanzar el yoyo los estudiantes se dispone el espacio para que creen y separen una estrofa.

En el proyecto de síntesis la profesora dispuso de dos desempeños para que los estudiantes en el primero practiquen el juego tradicional y creen el poema, y en el segundo presenten a los compañeros y a la profesora su poema teniendo en cuenta la rúbrica planteada.

Para la recolección de datos, se estableció realizar un registro fotográfico de un cuaderno para denotar los aspectos que se presentaron en cada una de las sesiones y grabar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para denotar las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Acciones de implementación. En la etapa de exploración la profesora presentó el tópico generativo para que los estudiantes expresaran sus ideas respecto a esta propuesta, en el transcurso del diálogo se establecieron relaciones con el género narrativo visto con antelación. Respecto a las metas de comprensión, la profesora mencionó cada una de estas mientras los estudiantes comentaban respecto a las acciones que pueden realizarse para cumplir con estos propósitos, al terminar cada meta de comprensión la representaban con un dibujo. En el último desempeño de comprensión la profesora les preguntó a los estudiantes ¿qué es el género literario?, al terminar los aportes se dirigieron a la ludoteca para observar dos videos en los cuales se explicaban aspectos del género lírico, al volver al salón de clases se realizó un conversatorio en donde la profesora recogió los aportes de los estudiantes para elaborar un mapa conceptual con las ideas planteadas durante el diálogo; después la profesora explicó que es rima y a partir de unos ejemplos los estudiantes comprendieron qué significa rima y la importancia de este elemento para la elaboración de un poema.

En la investigación guiada se presentaron dos desempeños, en el primer desempeño la profesora escuchó los saberes previos de los estudiantes respecto al género lírico para conocer sus comprensiones, a partir de estos conocimientos la profesora mencionó otros elementos que hacen parte del poema, como lo son los versos y las estrofas; luego, la profesora organizó los estudiantes en grupos de tres en donde analizaron por medio de reflexiones y argumentaciones cuáles son los versos y las estrofas y, realizaron un dibujo del poema y, adicionalmente, en el

grupo crearon un poema en relación con los juegos tradicionales anteriormente vivenciados (ver anexo 32).

Cabe resaltar que entre los compañeros se colaboraron para resolver las actividades que se debían realizar, explicándose entre estos el porqué de su resolución e indicándoles las respectivas correcciones, un apoyo observado en las diversas vivencias que la profesora ha fomentado. Además, en algunos grupos se observaron unas creaciones poéticas que reflejaban las comprensiones respecto al texto lírico.

En el segundo desempeño se inició con los aportes de los estudiantes frente a los saberes que han comprendido a lo largo del tercer periodo, a partir de estos aportes la profesora retroalimentó las intervenciones y mencionó en qué consistía la métrica y un ejemplo relacionado con el juego tradicional del yoyo; a cambio de crear el poema los estudiantes, la profesora decidió plantear una estrofa de un poema que se relacionó con el juego tradicional del yoyo, para lo cual, los estudiantes separaron las sílabas en el cuaderno y las practicaron al lanzar el yoyo, por ejemplo, cuando mencionaban revoltoso, lanzaban el yoyo cuatro veces (1) re, (2) vol., (3) to, (4) so.

En el proyecto de síntesis, en el primer desempeño de comprensión la profesora les explicó a los estudiantes que en el tiempo de la sesión de clase tenían la posibilidad de practicar con el yoyo y, a medida que realizaban estas acciones, debían ir construyendo el poema; en el transcurso de la práctica y la elaboración del poema, los estudiantes se acercaban a la profesora para saber su proceso en la construcción del poema; en este proceso la profesora observaba que algunos estudiantes acogieron las experiencias con el juego tradicional y los nuevos elementos claves del género lírico, en las creaciones de los poemas innovadores.

En el segundo desempeño la profesora organizó una sesión de clase para la presentación de los poemas por parte de los estudiantes, aunque el tiempo debió extenderse a otra sesión de clase, para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de presentarse con tranquilidad. En este proceso se observó como los estudiantes tenían en cuenta la rúbrica de presentación planteada por la profesora, además, durante estas sesiones participaban la mayoría de los estudiantes, ya que en el momento que pasan al frente se evidenciaba la alegría de mostrar a la profesora y a sus compañeros su creación poética. Como se observa en la figura 35, se denotaron las creaciones textuales de dos estudiantes y la presentación de una estudiante, en las creaciones poéticas se reflejaron los escritos creados en la sesión de clase y en la presentación se percibió la expresión del poema utilizando el elemento del juego tradicional del yoyo.



Figura 35. Creaciones y presentación del poema.

Adicionalmente, para gestionar las creaciones textuales de los estudiantes, la profesora decidió realizar un intercambio de poemas con un docente de Básica Primaria del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED, de esta manera, se promovió la lectura de las creaciones de los

compañeros de grado tercero de otras instituciones; como se observa en la figura 36, los estudiantes se encontraban leyendo las creaciones textuales de la otra institución.



Figura 36. Lectura de las creaciones de los estudiantes del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED.

Acciones de evaluación del aprendizaje. En cuanto a las acciones de evaluación del aprendizaje la profesora continuó valorando cada una de las acciones que realizaba el estudiante, resaltando el proceso de aprendizaje y la presentación escrita y oral del poema; es importante resaltar que para la presentación oral la profesora diseñó, como se observa en la figura 37, una rúbrica de valoración para este instante del proyecto de síntesis, esta rúbrica orientó a los estudiantes en la presentación del poema que redactaron en clase y mejoraron en casa, en esta presentación se denotó el entusiasmo de los estudiantes por dar a conocer sus creaciones.

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
PRESENTACIÓN ORAL				
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Claridad en el contenido del mensaje.	La presentación oral no es clara y tampoco se puede evidenciar el mensaje.	Le hace falta claridad a la presentación oral y difícilmente se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y el mensaje es fácil de identificar.
Fluidez.	Durante toda la presentación no es adecuada la fluidez, por lo que no se logra entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una fluidez aceptable, lo que dificulta entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una muy buena fluidez y se logra entender el mensaje.	Durante toda la presentación hay una excelente fluidez, lo que facilita entender el mensaje.
Tono de voz.	El tono de voz es muy bajo, por lo que no se escucha con claridad.	El tono de voz es bajo y difícilmente se puede escuchar.	El tono de voz es adecuado y permite que se escuche con claridad.	El tono de voz es excelente y permite que se escuche con claridad.
Expresión corporal: postura corporal y manejo gestual.	Su postura corporal demuestra rigidez y no hay un manejo gestual.	Su postura corporal refleja movimientos involuntarios y su manejo gestual es inadecuado.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación, sin embargo, se presentan algunos movimientos involuntarios.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación.

Figura 37. Rúbrica de valoración de la presentación oral.

Es evidente que al mencionar la profesora lo que esperaba que los estudiantes comprendan, estos reconocieron las acciones que debían realizar y en el transcurso del proceso de aprendizaje realizaban las preguntas pertinentes para resolver sus inquietudes.

Trabajo colaborativo. La metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, permitieron el desarrollo profesional del docente al intercambiar puntos de vista con los pares académicos respecto a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco continuar con el desarrollo del pensamiento creativo; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC y se diligenció la rejilla de Lesson Study; después, los pares académicos revisaron la rejilla de Lesson Study para realizar los respectivos aportes, a través de la escalera de retroalimentación (ver anexo 33) y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaban las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía socializar con antelación la rúbrica de valoración, ampliar las experiencias con el género lírico y plantear una coevaluación.

5.6.3 Reflexión.

Análisis general. La planeación estructurada permitió plantear un proceso de aprendizaje organizado y orientado hacia el cumplimiento de los propósitos establecidos, esta preparación de la Unidad de Comprensión y el análisis con los pares académicos de la Lesson Study generaron la posibilidad de establecer una secuencia coherente y progresiva para el desarrollo de la creatividad, a partir del planteamiento de una serie de situaciones en donde los estudiantes debían reflexionar y buscar a través de un conversatorio en pequeños o grandes grupos las mejores opciones de respuesta a las situaciones planteadas.

Una implementación en donde la profesora generó espacios de participación les permitió a los estudiantes plantear sus pensamientos y establecer un proceso de aprendizaje significativo al involucrar estos aportes en la construcción del conocimiento. Además, a partir de la observación detallada y el análisis profundo, por parte del par académico, de las acciones comunicativas dentro del aula, se valoraron los espacios que la profesora les ofreció a los estudiantes para expresar los saberes previos y la ilación que constantemente fomentaba durante el desarrollo de las actividades, también se consideró que la transmisión de los mensajes son claros y detallados al observar las acciones que posteriormente realizaban los estudiantes y, adicionalmente, como estrategia transversal, se empleó el juego para vincular los intereses del estudiante en el proceso de creación textual.

La evaluación del aprendizaje reflejó un cambio en la perspectiva de la profesora, ya que resaltaba la valoración del proceso del estudiante y tenía como foco el desarrollo de habilidades de pensamiento, en este ciclo en particular, el desarrollo de la creatividad. Siendo la redacción de un poema el medio a través del cual se observaba la originalidad de los estudiantes y sus comprensiones, estableciéndose un trabajo colaborativo e individual que fomentaba la relación

de la realidad con el conocimiento disciplinar, es decir, el juego tradicional con el género lírico y en particular el poema.

De acuerdo a este análisis se denotaron los cambios en la práctica de enseñanza de la profesora, en la planeación se observó una organización de cada uno de los aspectos que estaba involucrado en el desarrollo de habilidades de pensamiento; en cuanto a la implementación la profesora aumentó los espacios de participación de los estudiantes para ser parte de la construcción del conocimiento y, respecto a la evaluación del aprendizaje es evidente que la valoración, aunque es cuantitativa, reflejó una retroalimentación constante y valora el proceso de aprendizaje del estudiantes.

Aspectos por mejorar. En la planeación se observó que no existen diversas estrategias para motivar a los estudiantes en la participación de las actividades propuestas, en la implementación se diseñaron escasas actividades para que los estudiantes las desarrollaran en grupo y, en la evaluación del aprendizaje no se diseñaban, ni implementaban las estrategias de evaluación del aprendizaje, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Entonces, es importante que se continúen fortaleciendo las situaciones que se plantean, ya que la relación con la realidad se fomentó, pero no es tan llamativa para atraer el interés de la totalidad de los estudiantes; también se requiere continuar fomentando espacios de conversación en pequeños grupos para que se presente la oportunidad de mayores aportaciones durante un corto tiempo; además, se deben reflejar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para una valoración completa y amplia al acoger diversas perspectivas de un proceso de aprendizaje en particular.

Tabla 11

Reflexión del Ciclo V.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continúa el formato EpC, se desarrollan las habilidades de pensamiento y se diligencia la rejilla de Lesson Study. - La comunicación es educativa y múltiple. Se observa en la puesta en escena: participación, creaciones y presentaciones. - La evaluación es procesual: valoración del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación de los estudiantes. - Espacios de socialización. - Estrategias de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Generar actividades que vinculen los diversos estilos de aprendizaje. 2- Extender los espacios de socialización. 3) Plantear la auto, co y heteroevaluación.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo V.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 38, evidenció nuevos cambios en cada una de las acciones constitutivas y, por ende, un crecimiento como profesional, porque se tuvo en cuenta los aportes de los pares académicos y las reflexiones suscitadas en los ciclos, aspectos que permitieron mejorar el accionar docente.

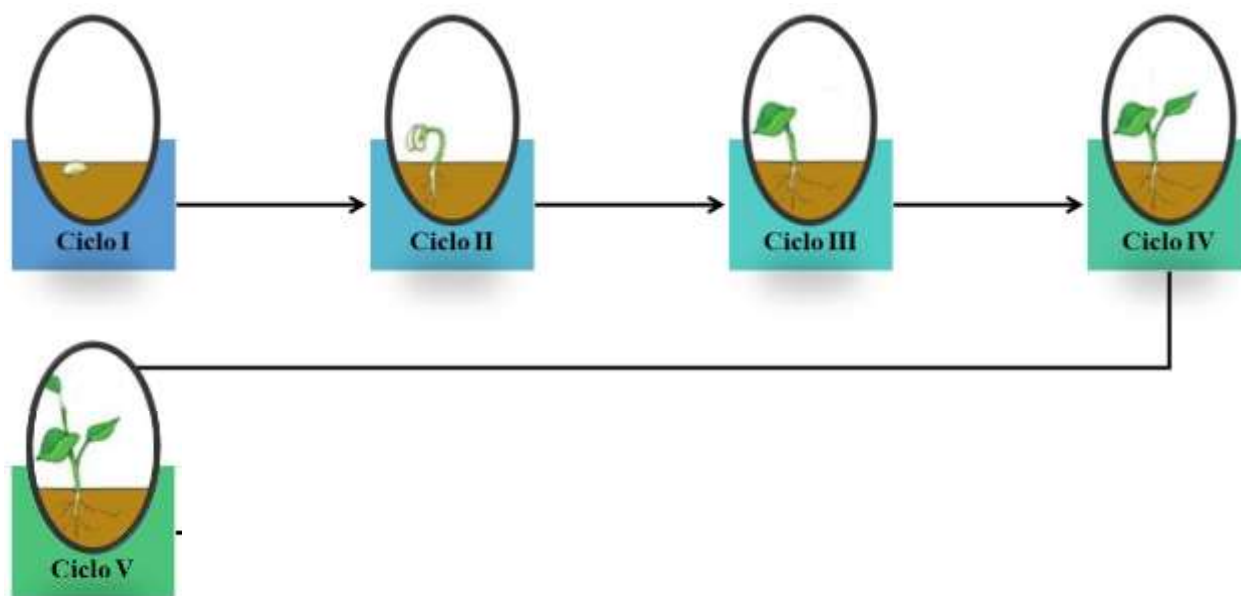


Figura 38. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.7 Ciclo VI – Cambios en la práctica de enseñanza que florecen

5.7.1 Introducción.

Nombre del ciclo. Mi cuerpo, mi mundo.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento metacognitivo.

Contextualización. La profesora investigadora solicitó un traslado para cambiar su actual área de desempeño en Básica Primaria, solicitud que fue aceptada y por tal motivo culminó labores en el Colegio La Aurora IED e inmediatamente ingresó al Colegio Orlando Fals Borda IED en el área de Educación Física, Recreación y Deportes, en el nivel de Preescolar, en Jornada Única. En esta institución le correspondió la dimensión corporal con los grados jardín y transición 1 y 2 de la jornada mañana y la organización de la ludoteca, en la cual se incluyó el manejo del inventario de este espacio.

En esta nueva experiencia, la práctica de enseñanza de la profesora investigadora continuó su enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes, porque un pensamiento de buena calidad implica el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo y, por ende, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora pretendieron que los estudiantes comprendieran los conocimientos y desarrollaran un aprendizaje profundo. Este interés persistió porque la profesora investigadora pretende que los estudiantes comprendan los saberes disciplinares en relación con su entorno cercano y, para ello, buscó las estrategias pertinentes que logran inducir en cada uno de los estudiantes, pensamientos que favorezcan el crecimiento personal y social, siendo esencial para este cambio la transformación, precisamente, de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

En este ciclo, se pretendió establecer una estrategia didáctica, es decir, un proceso analítico, sustentado y reflexivo que mejore la enseñanza y el aprendizaje, a partir de diversas acciones significativas que buscan cumplir unos propósitos determinados (Mallart, 2010); para ello se tuvieron en cuenta los componentes de una estrategia didáctica, como lo son los propósitos, los fundamentos teóricos, el contexto, las acciones y la evaluación⁶. Teniendo en cuenta las habilidades de pensamiento desarrolladas a través de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, fue pertinente para este ciclo establecer como foco el desarrollo del pensamiento metacognitivo, porque es el último componente de la triada para un aprendizaje profundo y un pensamiento de buena calidad; para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje es preciso identificar que se entiende por esta habilidad de pensamiento, de acuerdo con Pinzás (2003):

Saber pensar implica ser consciente de los errores y tropiezos del propio pensamiento y de sus expresiones; saber captar y corregir dichas fallas en el pensamiento, para hacerlo más fluido, coherente y eficiente es una manera de aprender a razonar sobre el razonamiento. (p. 24)

5.7.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “Mi cuerpo, mi mundo” se diseñó para la dimensión corporal, se organizaron n las sesiones para el primer periodo del año escolar con los estudiantes de preescolar. Se diseñó la planeación en el formato EpC, incluyendo la rúbrica de valoración (ver anexo 34) y la rejilla de Lesson Study (ver anexo 35). Respecto a los

⁶ Ángulo, Carreño y Morales (2020) Seminario de Estrategias Didácticas para el Desarrollo del Pensamiento.

propósitos, como se observa en la figura 39, se establecieron cuatro metas de comprensión en relación con las dimensiones de la comprensión; de acuerdo con las dimensiones de la comprensión se reestructuraron las metas de comprensión a través de un cambio en la redacción. De acuerdo con estas metas de comprensión la profesora pretendió que los estudiantes comprendieran su esquema corporal e identificarán las partes de su cuerpo a partir del reconocimiento de las posibilidades de movimiento de este.

Hilo conductor	¿Cómo la diversidad de movimientos me permite conocer mi cuerpo?	
Tópico generativo	Mi cuerpo, mi mundo.	
Metas de comprensión	M1 (contenido)	El estudiante comprenderá la estructura de su esquema corporal.
	M2 (método)	El estudiante comprenderá las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.
	M3 (propósito)	El estudiante comprenderá la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.
	M4 (comunicación)	El estudiante visibilizará la comprensión de su esquema corporal a partir de la explicación del rompecabezas.

Figura 39. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Para abordar los fundamentos teóricos fue preciso preguntarse ¿por qué estos propósitos?, para responder esta incógnita era necesario esclarecer la fuente para la elaboración de estas metas de comprensión. Para plantear estas metas se retomó el Eje 2⁷ del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y, para el área de Educación Física, Recreación y Deportes se tuvo en cuenta la Serie de Lineamientos Curriculares, las Orientaciones

⁷ Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento.

Pedagógicas y los Estándares de Competencias. En general, en estos documentos se observó la importancia del movimiento en la interacción del niño con su entorno.

Hasta el momento se denotó lo que la profesora esperaba que los estudiantes comprendieran y el soporte teórico de estos propósitos, pero ¿cuál es el contexto en el que se encuentran los estudiantes?, considerándose un aspecto esencial que se debió reconocer para avanzar con sentido en el proceso de enseñanza y aprendizaje; para que la profesora lograra esta conexión entre los conocimientos y el entorno del estudiante, se tuvo en cuenta el macrosistema, el mesosistema y el microsistema. Respecto al macrosistema, se encuentra la Ley 115 de 1994 y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito; en cuanto al mesosistema el Colegio Orlando Fals Borda IED está ubicada en la localidad quinta de Usme y el PEI del colegio es “Participación de la comunidad a través de la convivencia armónica” y; para el microsistema es preciso mencionar que la Unidad de Comprensión se diseñó para el ciclo inicial de la jornada mañana, exactamente la práctica de enseñanza de la profesora investigadora se desarrolló en Primera Infancia con los estudiantes de los grados transición 1 -30 estudiantes- y transición 2 -30 estudiantes- los cuales se encontraban en un rango de edad entre los 4 y los 5 años, adicionalmente, es pertinente mencionar que en la institución se encontraban estudiantes con NEE en cada uno de los grupos de estudiantes.

Un porcentaje alto de los estudiantes de Transición 1 continuaron el proceso de aprendizaje que iniciaron en Jardín en el año anterior, a diferencia de los estudiantes de Transición 2, los cuales en este año iniciaron su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa Distrital, por ello debían aprender y/o fortalecer las normas de convivencia en los diversos espacios del Colegio Orlando Fals Borda IED, aspecto que enmarcó la diferencia entre los grados de transición. Es importante indicar que los estudiantes desayunan en el colegio, por

tal razón, la práctica de enseñanza debía tener en cuenta este aspecto para adecuar las sesiones de clase y establecer espacios oportunos y adecuados para recibir las indicaciones. Además, los espacios establecidos para desarrollar las actividades de la dimensión corporal son la ludoteca o el patio, dependiendo la disponibilidad.

A partir de esta contextualización y las metas de comprensión establecidas se organizaron una serie de acciones en donde, de acuerdo con Stone (1999) “se desarrolla y se aplica la comprensión” (p. 114), estas acciones continuaban distribuyéndose en tres categorías progresivas: la etapa de exploración, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis, con el fin de cumplir progresivamente con los propósitos establecidos en un principio.

En la Unidad de Comprensión se establecieron diez desempeños de comprensión, en cada uno de estos la profesora estableció que se proyectaría un video relacionado con los valores para que los estudiantes lo observaran y reflexionaran su contenido a partir de un conversatorio grupal. Para el inicio de cada desempeño de comprensión se postuló que la profesora explicaba las acciones a realizar y el porqué de estas, también orientaba un calentamiento a través del movimiento articular y de la flexibilidad para preparar al cuerpo antes de realizar actividad física, posteriormente se desarrollaban las actividades y en el cierre cada estudiante reflexionaba su accionar durante la sesión.

Para la etapa de exploración se plantearon tres desempeños de comprensión orientados hacia el reconocimiento de las partes del cuerpo y del rostro a partir del movimiento, del baile y de la interacción con diversos elementos; al finalizar se observaría un video para que el estudiante lograra afianzar las comprensiones adquiridas a lo largo de cada una de las sesiones y realizaban estiramientos con una respiración profunda para volver a la calma.

Para la investigación guiada se diseñaron cuatro desempeños de comprensión que le permitieran a los estudiantes identificar que movimientos pueden realizar con cada una de las partes del cuerpo; en el primer desempeño a partir de la interacción con un balón cada uno de los estudiantes explorarían los movimientos que pueden realizar con las partes de su cuerpo, a medida que realizan los movimientos la profesora deberá mencionar las diferentes partes del cuerpo para que interactúen con estas, para finalizar esta sesión, se visualizarán las partes del cuerpo humano a partir de un esqueleto movable para que los estudiantes puedan identificar las partes del cuerpo, además, la profesora y los estudiantes realizarán un conversatorio respecto a las partes del cuerpo que utilizaron para realizar los respectivos movimientos.

En el segundo desempeño se pretendió establecer el juego del espejo para repetir los movimientos que realizarían los compañeros o la profesora, luego observarían un video del juego del espejo para repetir los movimientos mientras se reconocen las partes del cuerpo y sus respectivos movimientos, finalmente mientras se vuelve a la calma se realizaría un conversatorio en relación con la experiencia suscitada. En el tercer desempeño la profesora buscó afianzar el esquema corporal a partir de la ubicación de la parte del cuerpo en un tapete, la profesora mencionaría la parte del cuerpo y el estudiante la ubicaría respectivamente. En el cuarto desempeño el propósito fue observar los cambios que se han efectuado a partir de las acciones realizadas, por ende, se propuso interactuar con el balón nuevamente para observar el reconocimiento del esquema corporal y las posibilidades con cada una de las partes del cuerpo.

Para el proyecto de síntesis, se proponen tres desempeños de comprensión; en el primer desempeño se pretendió interactuar con un balón, un aro y una soga para vivenciar más posibilidades de movimiento, al terminar se presentaría la relación entre el esqueleto y un cuerpo movibles para realizar los movimientos e identificar las partes del cuerpo que posibilitan estos

movimientos. En el segundo desempeño se buscó organizar unos grupos para realizar relevos, cada integrante del grupo debe realizar cinco movimientos con diferentes elementos para que pueda pasar el siguiente compañero, al finalizar mientras se vuelve a la calma se realizaría un conversatorio con apoyo del esqueleto y del cuerpo movibles para identificar los nuevos movimientos que encontraron al realizar los estudiantes estas acciones propuestas por la profesora.

En el tercer desempeño se diseñó unos movimientos de baile para que los estudiantes afiancen las comprensiones respecto a su esquema corporal, luego colorearían un rompecabezas para recortarlo con el apoyo de la profesora y plastificarlo con ayuda de los padres, el propósito es que el estudiante logre armar el rompecabezas al reconocer las partes del cuerpo humano y explique sus comprensiones a la profesora.

Para la recolección de datos se estableció grabar las sesiones de clase para evidenciar el proceso en las acciones de cada uno de los estudiantes, porque el movimiento se realiza en un espacio amplio y en el momento de la implementación pueden escaparse algunos detalles.

Acciones de implementación. En la etapa de exploración, en el primer desempeño de comprensión tanto la profesora como los estudiantes ingresaron a la ludoteca para iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes comenzaron observando una serie de videos cortos mientras la profesora revisaba la asistencia e identificaba a cada uno de los estudiantes, luego explicó las acciones que se van a realizar en el recorrido de obstáculos mencionando las partes del cuerpo involucradas, cada uno de los estudiantes realizaba el recorrido varias veces mientras la profesora observaba sus movimientos, posteriormente escuchaba a los estudiantes que expresaban las partes del cuerpo que utilizaron para realizar los movimientos, finalmente, la

profesora les explicó a los estudiantes que el propósito de los carnets que elaboró, son para que cada uno de los estudiantes observaran que hacen parte del grupo y como tal tienen asignada una carita de acuerdo a su accionar.

En el segundo desempeño, mientras la profesora verificaba la asistencia los estudiantes observaron los videos cortos y el video “El puente” para reflexionar respecto a este, sorprendiendo a la profesora la participación de los estudiantes en el conversatorio grupal frente al contenido del video, más adelante la profesora les explicó a los estudiantes que antes de realizar actividad física se debe realizar un calentamiento que involucra movimientos articulares, estiramientos y un trote suave alrededor del patio, posteriormente, realizaron el respectivo calentamiento y bailaron libremente una serie de canciones y en las pausas se sentaban en el tapete para ubicar la parte del rostro que la profesora mencionaba, en ocasiones la profesora ubicaba en su rostro la parte incorrecta con el fin de observar la reacción de los estudiantes, algunos por reflejo ubicaron la misma parte y otros mencionaron que la parte señalada está errada. Al finalizar observaron tres videos relacionados con las partes de la cara mientras volvían a la calma, respiraban profundo y realizaban diferentes estiramientos, adicionalmente, la profesora les enseña a los estudiantes el carnet de cada uno de estos para que lo observaran y detallaran que hay un espacio en blanco para asignarle, en la próxima sesión, una cara que reflejaría el accionar a lo largo de la sesión, además, el propósito de este análisis sería reflexionar de manera individual y grupal la actitud en el proceso.

En el tercer desempeño la profesora verificó la asistencia mientras los estudiantes observaban videos cortos, luego en un conversatorio grupal reflexionaron respecto al video “la oveja esquilada”, reflexiones que continuaban asombrando a la profesora porque los estudiantes lograban explicar en detalle un accionar apropiado de acuerdo con las normas de convivencia.

Más adelante realizaron el calentamiento para comenzar las actividades centrales, en estas realizaron movimientos con el aro de acuerdo a la parte del cuerpo que la profesora mencionaba, a algunos estudiantes se les facilitó la interacción con el elementos más que a otros, para lo cual la profesora los motivaba con palabras alentadoras, algunos estudiantes observaron a sus compañeros, siguieron las indicaciones de la profesora o analizaron que estaban haciendo mal para corregir sus movimientos y cambiarlos, de un momento a otro algunos lograron realizar el movimiento con la parte del cuerpo mencionada y alegremente le demostraban a la profesora lo que habían logrado. Mientras que volvían a la calma, los estudiantes observaron el video “cabeza, tronco y extremidades” para establecer la estructura del cuerpo humano y la profesora les indica que observaran y sintieran con las manos las partes identificadas en el video. Finalmente, reflexionaron su accionar en relación con los comentarios de los compañeros y la profesora.

En la investigación guiada, para el primer desempeño de comprensión, se inició observando el video “el regalo”, luego se reflexionó respecto a las posibilidades de movimiento cuando se presentaba alguna dificultad motora, después la profesora explicó el desempeño de comprensión y realizaron el calentamiento; en el desarrollo la profesora orientó la interacción de los estudiantes con el balón para que movilizaran este elemento por medio de su cuerpo, la profesora observó las diferentes acciones de cada uno de los estudiantes para intervenir en el momento adecuado y realizar las indicaciones pertinentes que le permitieran comprender, a los estudiantes, las posibilidades de movimiento que tiene su cuerpo, también se generaron nuevos movimientos a partir de la innovación de algunos estudiantes, adicionalmente, la profesora generó un círculo para afianzar las comprensiones adquiridas a lo largo de la sesión.

En el cierre la profesora mostró un esqueleto para identificar las partes del cuerpo y, posteriormente, los estudiantes mencionaron o demostraron las posibilidades de movimiento que establecieron durante el desarrollo de la sesión, algunos estudiantes expresaron las posibilidades de movimiento a través de la demostración y otros a partir de la enunciación de movimientos establecidos. Es pertinente mencionar que el esqueleto movable les permitió a los estudiantes observar la cabeza, el tronco y las extremidades de una imagen más significativa. Finalmente, cada uno de los estudiantes observaron la carita que tenían en su carnet y algunos presentaron su opinión frente a lo que observaron, recibiendo aportes de los compañeros y de la profesora respecto a su actitud en la sesión, concluyendo en el cambio o no de la carita teniendo en cuenta la explicación del estudiante y su actitud durante la clase, lo cual permitió que se fomentara la participación en el aula.

En los demás desempeños de la investigación guiada se realizó la verificación de la lista, el análisis del video en relación con algún valor, el calentamiento previo a la actividad física, la actividad central, el conversatorio de las comprensiones adquiridas y la reflexión del comportamiento y el accionar a lo largo de la sesión. En cuanto a las actividades centrales, en el segundo desempeño se realizó el juego del espejo, una actividad en parejas que estimuló la imaginación de los estudiantes al crear nuevos movimientos, algunos estudiantes lograron innovar y otros dedicaron el tiempo a imitar, posteriormente la profesora guio los movimientos a partir de un ritmo musical y observaron un video para repetir los movimientos que se visualizaban; en el tercer desempeño la profesora les recomiendo a los estudiantes ubicarse en una parte del tapete para ubicar la parte del cuerpo mencionada, los estudiantes la ubicaron solos u observando a los compañeros, cuando la profesora observó que la mayoría logro ubicar la parte indicada los felicita y, además, la profesora ubicaba la parte del cuerpo para afianzar la

comprensión; en el cuarto desempeño la profesora permitió que los estudiantes interactuaran con el balón, aunque agregó un espacio para hacer un círculo y poder lanzar el balón hacia el estudiante que mencionaba, con el fin de que este respondiera golpeando el balón con la parte del cuerpo indicada (ver anexo 36).

Para el proyecto de síntesis, la profesora decidió reducir las acciones establecidas, ya que por la contingencia del coronavirus se planteó la virtualidad y, por ende, se debieron establecer actividades concretas y que no implicaran demasiados elementos. En el desempeño que se realizó, se observó como los estudiantes realizaban las acciones mencionadas y observaban los videos indicados, también identificaron las partes de la cara y del cuerpo y, además, decoraron y plastificaron con el apoyo de los padres de familia el rompecabezas para que posteriormente el estudiante lo armara, en los videos enviados a la profesora se observaba como los estudiantes piensan cada uno de los movimientos y al equivocarse buscaban la solución a ese error, como se observa en la figura 40, cuando la estudiante ubicaba las fichas y analizaba constantemente el próximo movimiento al observar los lienzos establecidos en este rompecabezas.



Figura 40. Proceso de pensamiento para armar el rompecabezas.

Acciones de evaluación del aprendizaje. Las dinámicas cambian radicalmente en el proceso de evaluación del aprendizaje, ya que resaltaba la valoración del proceso respecto a la calificación, siendo vital en el ciclo inicial la valoración cualitativa y enfocada en el progreso del estudiante. Para ello, la profesora se encargaba de que los estudiantes reconocieran los propósitos de cada uno de los desempeños de comprensión y, de esta manera, valoraba las acciones que realizaban a lo largo de cada una de las sesiones de clase, teniendo en cuenta la autoevaluación y la coevaluación. Para la evaluación del proceso, la profesora observaba el proceso y el accionar de los estudiantes, por ello, diariamente se establecieron tres tipos de caras con su respectivo color (feliz-verde, serio-amarillo, triste-rojo) para que los estudiantes en cada sesión tuvieran la oportunidad de observar cómo es su actitud frente a las acciones que se proponen.

Los estudiantes pensaban antes, durante y después de realizar las acciones solicitadas, para establecer los cambios correspondientes y cumplir con el movimiento que se requiere en cada una de las actividades.

Trabajo colaborativo. A través de la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, se analizó con los pares académicos el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco el desarrollo del pensamiento metacognitivo; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC y se diligenció la rejilla de Lesson Study; después, los pares académicos revisaron la rejilla de Lesson Study para realizar los respectivos aportes y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se realizó la puesta en escena de la planeación diseñada y en el transcurso de la implementación se recolectaron las evidencias pertinentes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más

adelante, a partir de las evidencias recogidas, se analizaron con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía visualizar el esquema corporal por medio de un esqueleto armable; también, crear un cuerpo armable para explicar la movilidad del cuerpo humano; además, redactar las metas de comprensión para que denoten coherencia con cada una de las dimensiones de la comprensión.

5.7.3 Reflexión.

Análisis general. A partir del análisis de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza surgieron valoraciones, preguntas y sugerencias que rescatan una serie de reflexiones tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. Respecto al proceso de enseñanza se valoró la importancia de que los estudiantes comprendieran el por qué es importante el reconocimiento del cuerpo, superando la realización del ejercicio o el jugar por jugar como fin de la educación física; además, se observó que el enfoque de las acciones es apropiado para la edad de los estudiantes, ya que de acuerdo con la maduración en la edad de los estudiantes (Flor, Gándora, Revelo & Moraes, 2004, pp. 10-12) se consideró que es pertinente que estos reconozcan las posibilidades de movimiento de su cuerpo, como lo son patear, golpear, empujar, arrastrar, entre otros. En cuanto al proceso de aprendizaje fue pertinente continuar enunciando el desempeño de comprensión para que los estudiantes conozcan lo que la profesora espera de estos en el desarrollo de las acciones, también fue esencial seguir valorando continuamente las acciones de los estudiantes, resaltando fortalezas y aspectos que deben

mejorar en la ejecución de sus movimientos y, además, fue fundamental que los estudiantes reciben comentarios de los compañeros y de la profesora respecto a la actitud durante la sesión.

A partir del análisis del ciclo de reflexión, se evidenció un proceso analítico, sustentado y reflexivo que mejoró la enseñanza y el aprendizaje, en este proceso se observó acciones significativas que buscan cumplir unos propósitos determinados. Es decir que, se estableció una estrategia didáctica en donde se plantearon unos propósitos, se tuvieron en cuenta diversos fundamentos teóricos, se identificaron la caracterización del contexto, se diseñaron una serie de acciones que vinculaban al estudiante en el proceso de aprendizaje y se diseñó una evaluación coherente con el modelo de enseñanza (Kaplún, 1998).

Respecto a la planeación se evidenció que el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) reflejó una estructura orientada hacia la comprensión en los estudiantes, también se denotó la importancia de establecer propósitos claros y coherentes con lo que se espera de los estudiantes y, además, se consideró fundamental que los desempeños de comprensión se relacionen con las metas de comprensión.

En cuanto al diseño de la unidad de comprensión, fue crucial que se fundamentaran en documentos la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, por tal razón, fue necesario que el profesor constantemente se actualizara profesionalmente en sus saberes para sustentar las acciones que se estaban planteando y, de tal manera, se generaron nuevos saberes pedagógicos que fortalecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arias, 2002).

También, se consideró que el aprendizaje se fomentó a partir actividades como jugar, leer o cantar y la interacción con los compañeros y, por ende, se identificó que “el juego permite explorar y dar sentido al mundo que les rodea, además de utilizar y desarrollar su imaginación y

su creatividad” (Unicef, 2018). Respecto a la implementación, los espacios de participación les posibilitaron a los estudiantes reconocer que hacen parte del proceso de aprendizaje y, por ende, se fomentó la atención y el interés en cada una de las sesiones de clase. De acuerdo con Cañas (2010):

Ahora, que hablamos de maestros que, en lugar de educar, forman; que más que transmitir conocimientos, los facilitan; o que antes que ofrecer una cátedra, promueven el trabajo activo y la participación continua; puedo afirmar categóricamente que como profesor tiene que aprender a ver, a escuchar y a hacer. (p. 40)

De acuerdo con las situaciones que se presentaron en las sesiones, fue necesario ajustar las actividades que se plantearon inicialmente en la planeación para direccionar apropiadamente las acciones y cumplir los propósitos establecidos. Teniendo en cuenta que las evidencias son esenciales para generar un análisis profundo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fue crucial establecer mecanismos que facilitaran la recolección de estas.

La retroalimentación continua permitió que los estudiantes conocieran sus fortalezas y los aspectos por mejorar, logrando que estos se involucraran en el proceso de aprendizaje y evidencien sus avances a lo largo del proceso de aprendizaje. Siendo esencial la valoración del proceso para el fortalecimiento de la autoestima del estudiante, ya que se observó que la finalidad no son los resultados sino el esfuerzo por conseguir los propósitos establecidos.

Adicionalmente, para colocar la cara correspondiente se planteaba un diálogo entre los estudiantes y la profesora con el fin de realizar una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación, claves para plantear una valoración continua y coherente.

Aspectos por mejorar. A partir de la contingencia se denotó diversos aspectos que requieren una mejora continua para desarrollar las habilidades de pensamiento. En el diseño de la guía virtual se denotaron escasas acciones significativas en el proceso de aprendizaje, en la comunicación entre profesora y estudiantes se observó que el único medio es el correo y, en la evaluación del aprendizaje el tiempo se convirtió nuevamente en un limitante.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Se planteó para el próximo ciclo, diseñar una guía que permita establecer una ruta para el desarrollo del pensamiento metacognitivo, establecer otros canales de comunicación y aumentar el tiempo de retroalimentación. Además, teniendo en cuenta el análisis de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se consideró pertinente, para el próximo ciclo, continuar desarrollando la metacognición con el fin de que los estudiantes observen sus acciones, analicen los movimientos y realicen los cambios pertinentes para cumplir con los propósitos establecidos, para ello es necesario plantear actividades progresivas que conlleven al razonamiento del pensamiento.

Tabla 12

Reflexión del Ciclo VI.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<p>- Continúa el formato EpC, se mejora de la redacción de las metas de comprensión y se diligencia la rejilla de Lesson Study.</p> <p>- La comunicación es educativa y múltiple. Se observa en la puesta en escena: reflexión, participación y análisis de las acciones.</p>	<p>- Escasas acciones en la guía virtual.</p> <p>- Canales de comunicación entre profesora y estudiantes.</p> <p>- Limitado tiempo para analizar el proceso del estudiante.</p>	<p>1- Diseñar una guía virtual que plantee un proceso estructurado.</p> <p>2- Aumentar los canales de comunicación entre la profesora y estudiantes.</p> <p>3) Aumentar el tiempo para analizar el proceso del estudiante.</p>

- La evaluación es procesual:
autoevaluación, coevaluación y
heteroevaluación.

4- Continuar el desarrollo del
pensamiento metacognitivo.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo VI.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 41, empezaron a florecer los cambios desarrollados en cada una de las acciones constitutivas, se denotó consistencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, adicionalmente, se asumieron nuevos retos establecidos por la realidad actual en la que se encuentra el país.

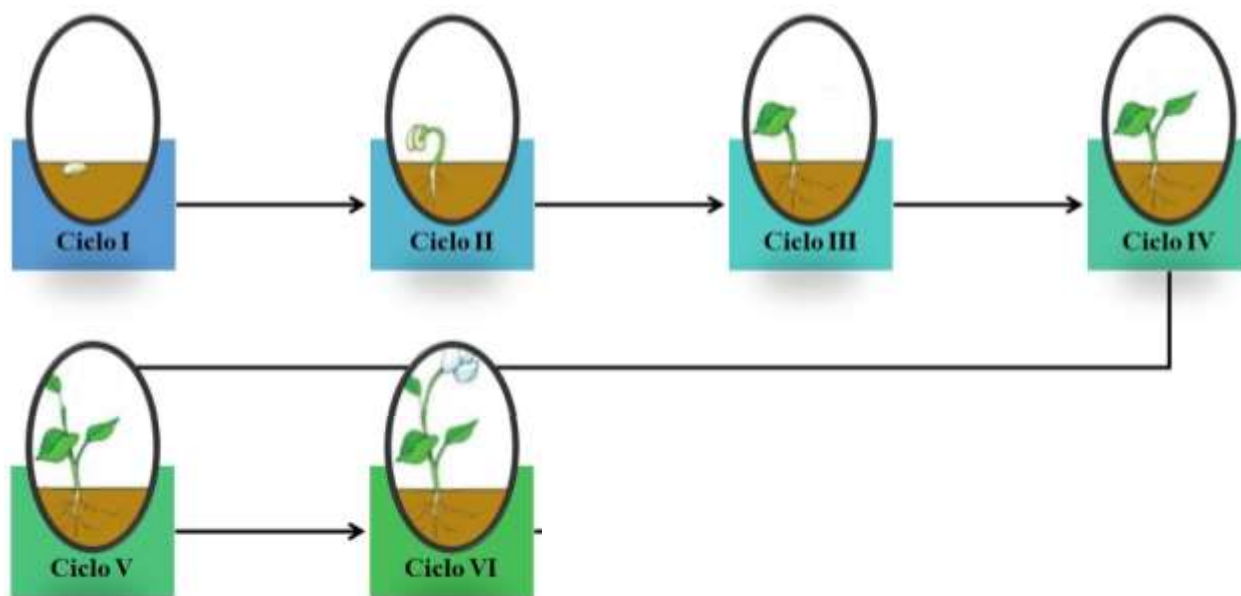


Figura 41. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.8 Ciclo VII – Cambios de la práctica de enseñanza que dan frutos

5.8.1 Introducción.

Nombre del ciclo. Mi cuerpo, mi brújula.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento metacognitivo.

Contextualización. Cabe resaltar que comenzó un proceso de enseñanza y aprendizaje de manera virtual, tanto la profesora, los estudiantes y los acudientes cambiaron las acciones que realizaban cotidianamente, por ello la práctica de enseñanza de la profesora investigadora debió buscar nuevas estrategias para que el desarrollo de habilidades de pensamiento continúe a través de una serie de actividades significativas.

Es preciso seguir realizando una planeación teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC, la rejilla de Lesson Study y el análisis previo y posterior a la puesta en escena; en cuanto a la implementación es crucial propiciar la participación de los estudiantes para visualizar sus pensamientos, aspecto que durante la virtualidad se hizo obligatorio para evidenciar el cumplimiento de las actividades y, le permitió a la profesora, reflejar durante la evaluación el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y retroalimentar las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Entonces, en este ciclo se pretendió continuar desarrollando la metacognición, involucrando una serie de actividades diseñadas por la profesora para que los estudiantes analizaran su proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Brunal & Brunal (2012):

Para la implementación de la metacognición en el preescolar, dada la naturaleza de los niños, se anota que es importante iniciarla en primera instancia como estrategia de enseñanza (con práctica guiada y controlada) para que el niño, progresivamente, vaya introyectando este modelo en su estilo de aprendizaje. (p. 92)

5.8.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “Mi cuerpo, mi brújula” se diseñó para la dimensión corporal, se organizaron las sesiones para el primer periodo del año escolar con los estudiantes de preescolar. Se diseñó la planeación en el formato EpC (ver anexo 37), la guía virtual para los estudiantes (anexo 38) y, la rejilla de Lesson Study (ver anexo 39). Las metas de comprensión, como se observa en la figura 42, estaban enfocadas en la comprensión de las nociones espaciales a partir de la direccionalidad del cuerpo y de una serie de acciones vinculadas con su entorno cercano.

Hilo conductor	¿Cómo mi cuerpo posibilita la ubicación en el entorno?	
Tópico generativo	Mi cuerpo, mi brújula.	
Metas de comprensión	M1 (contenido)	El estudiante comprenderá las nociones espaciales que le permite ubicarse en el entorno.
	M2 (método)	El estudiante comprenderá la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos.
	M3 (propósito)	El estudiante comprenderá que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno.
	M4 (comunicación)	El estudiante expresará oralmente y mueve su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.

Figura 42. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

En la etapa de exploración se planteó la observación del video “Lávate las manos” para que los estudiantes puedan expresar sus comprensiones respecto a la importancia del lavado de manos teniendo en cuenta la contingencia actual; luego se diseñó el formato número uno con indicaciones respecto a la ubicación del cuerpo alrededor de una silla, el diligenciamiento del formato debe ser honesto y por ello el acudiente no debe ayudar al estudiante; para mejorar las comprensiones la profesora les propuso el video “Preposiciones de lugar, los conceptos espaciales para niños, posiciones, ¿dónde está el gato?” con el fin de afianzar las comprensiones

o comprender las falencias a través de dos preguntas reformuladas con la colaboración del par académico, estas preguntas implican que el estudiante piense respecto al por qué de los aciertos y desaciertos del primer formato; posteriormente la profesora pretendió conocer los cambios, mejoras y comprensiones de los estudiantes a partir de un segundo formato, en el cual se dan una serie de indicaciones respecto a la ubicación de un objeto alrededor de la silla y de esta manera se logre percibir las mejoras y las falencias del estudiante.

En la investigación guiada se buscó que los estudiantes comprendan cuál es el lado derecho y el lado izquierdo como parte fundamental en las orientaciones espaciales, la primera actividad estableció que el acudiente debe ubicar una línea en el medio de la hoja para que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lado indicado, en estas actividades la profesora recomienda que el acudiente no le indique al estudiante el lugar correcto para que este pueda plasmar sus saberes previos; para que los estudiantes puedan aclarar sus inquietudes la profesora les indicó observar el video “Izquierda y derecha, pero con ritmo” con el fin de comprender a partir del movimiento, en compañía del acudiente, cuál es el lado derecho y cuál es el lado izquierdo; finalmente, se planteó que el acudiente debe dibujar una mesa en el centro de la hoja para que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lado indicado, con el fin de establecer las comprensiones adquiridas.

En el proyecto de síntesis se estableció la actividad ¿Dónde está la niña o el niño?, en donde se busca que el estudiante visualice sus comprensiones a partir de la ubicación de su cuerpo alrededor de los elementos de su casa, en esta ocasión el acudiente debe escribir diez indicaciones con las orientaciones espaciales teniendo en cuenta los objetos que se encuentren en casa, para que el estudiante realice las acciones mencionadas y visibilice sus comprensiones.

Para la recolección de datos se estableció solicitar fotografías, grabaciones de audios o videos de las acciones de los estudiantes, para evidenciar el proceso de cada uno de estos, el desempeño de comprensión del proyecto de síntesis requirió obligatoriamente la grabación de las acciones. Las evidencias deberán enviarse al correo de la profesora investigadora para que se realice la oportuna retroalimentación.

Acciones de implementación. La guía para los estudiantes se adjuntó en la página web del colegio Orlando Fals Borda IED, se envió a través del WhatsApp y se publicó en el grupo de Facebook de cada uno de los grupos de Primera Infancia. El desarrollo de esta guía se planteó para dos semanas.

En el transcurso de las dos semanas la profesora empezó a recibir algunas evidencias de los estudiantes, aunque se presentan dificultades por la escasa conectividad de los estudiantes o la poca experiencia de los acudientes en la revisión de las páginas web y los correos electrónicos; por ello, la profesora investigadora realizó un cuadro de entrega de evidencias y lo envió a las directoras de grupo de Primera Infancia para que los padres de familia tengan el conocimiento de estas entregas. Adicionalmente, la profesora denotó la necesidad de plantear dos desempeños de comprensión en el proyecto de síntesis, con el fin de afianzar las comprensiones y ampliar el tiempo de entrega de las evidencias, es decir, se establecieron tres semanas adicionales para que el estudiante realizara las acciones y las respectivas evidencias y, el acudiente pueda enviarlas a través del correo electrónico.

El primer desempeño consistía en la observación del video “El baile del sapito”, en donde el estudiante realice las acciones de este y la profesora logre visibilizar a través del baile las

comprensiones adquiridas y; para el segundo desempeño la profesora diseñó un video de retos⁸ en relación con las orientaciones espaciales, con el fin de que los estudiantes practiquen estas nociones espaciales a partir del movimiento del cuerpo con la interacción de una serie de elementos, promoviendo la realización de unas acciones que desafían al estudiante de Primera Infancia.

Para la etapa de exploración, en el primer desempeño, la profesora denotó que los estudiantes explicaban claramente sus comprensiones respecto a la importancia del lavado de manos, algunos explicaban oralmente sus comprensiones, otros visualizaban la adecuada manera de lavarse las manos y unos pocos explicaban y visualizaban la importancia del lavado de manos; cabe resaltar el apoyo de los acudientes en el proceso de aprendizaje (anexo 40). En el segundo desempeño, se observó que los estudiantes comprendieron las nociones de espacio, aunque algunos presentaron dificultades, pero en su gran mayoría ubicaron su cuerpo en el lugar correspondiente a la indicación. En el tercer desempeño, la profesora denotó que los estudiantes llegaron a la conclusión de una realización perfecta o casi perfecta de las indicaciones del anterior desempeño, porque tienen conocimiento del significado de las orientaciones espaciales y, a partir de este conocimiento, ubicaron su cuerpo en el lugar mencionado por el acudiente (anexo 41). En el cuarto desempeño, al movilizar un elemento con las indicaciones del formato número dos, se presentaron algunas dificultades, pero la gran mayoría de los estudiantes

⁸ Enlace https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/clauidiipe_unisabana_edu_co/EcgRHJRa5t9Huw6TV3K0O2ABIuRj0NhDE2OV99gVxa56ow?e=nkqfnf

realizaron estas acciones a partir de los saberes previos y su respectiva relación con la nueva información extraída en el video observado en el desempeño anterior.

En la investigación guiada, se denotó en el primer desempeño algunas dificultades para reconocer el lado derecho y el lado izquierdo, aunque algunos estudiantes dedujeron cuál es el lado derecho o izquierdo por la mano con la cual escriben y, por ende, identificaron que el otro lado es el izquierdo o derecho. En el segundo desempeño, la profesora observó el apoyo en casa en la realización de las acciones del video, amarrando la pierna derecha del estudiante con la pierna derecha del acudiente y la pierna izquierda del estudiante con la pierna izquierda del acudiente, también se detalló la comprensión a partir del movimiento del cuerpo y de la guía del acudiente y, además, la gran mayoría de estudiantes se divirtieron y de esta manera afianzan sus comprensiones (anexo 54). En el tercer desempeño, los estudiantes establecieron las relaciones entre los saberes previos y la nueva información, aspecto que la profesora identificó cuando los estudiantes realizaron con facilidad los dibujos alrededor de la mesa y en el lugar indicado, en este proceso de elaboración ya no existieron los titubeos que anteriormente se observaban en los estudiantes y, por ende, dibujaron con tranquilidad en el lugar correspondiente.

En el proyecto de síntesis, el primer desempeño reflejó las comprensiones de los estudiantes al realizar las indicaciones creadas por cada uno de los acudientes, en cada uno de los videos, como se observa en la figura 43, el estudiante esperaba un tiempo prudente para pensar claramente en relación con las acciones solicitadas. El segundo desempeño, involucró movimientos rítmicos en relación con las nociones espaciales, se denotó algunas dificultades por seguir las indicaciones y el ritmo al mismo tiempo, pero al progresar el video se asimilaban con facilidad y se percibieron las comprensiones adquiridas.



Figura 43. Realización de las indicaciones creadas por el acudiente.

El tercer desempeño involucró el cumplimiento de tres desafíos propuestos por la profesora investigadora, en el primero se observó como el estudiante traslada con sus piernas cinco objetos de abajo hacia arriba, ubicándolos en un recipiente grande; en el segundo se percibieron diez saltos de un lado al otro para evitar tocar con los pies el palo de escoba y; en el tercero se denotó la comprensión del lado derecho o izquierdo, dependiendo el lado que mencione el acudiente, cuando el estudiante atrapa con un valde las quince medias que son lanzadas por el acudiente.

Acciones de evaluación del aprendizaje. De acuerdo con las indicaciones del Colegio Orlando Fals Borda y teniendo en cuenta la contingencia actual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de entregar las evidencias hasta finalizar las vacaciones. Al recibir los correos, la profesora se encargó de felicitar las acciones realizadas por el estudiante para motivar las fortalezas y continuar mejorando en las falencias a partir de la retroalimentación del proceso de los estudiantes. Adicionalmente, la profesora les recordó a los acudientes las acciones que no han realizado los estudiantes para que el proceso de enseñanza sea completo y coherente.

Los estudiantes analizaron sus acciones antes, durante y después de realizarlas, para encontrar las mejoras pertinentes en el proceso de aprendizaje y generar los cambios necesarios en las acciones desarrolladas.

Trabajo colaborativo. Teniendo en cuenta la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, se reflexionó y transformó, en compañía de los pares académicos, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco continuar con el desarrollo del pensamiento metacognitivo; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC, la guía virtual y la rejilla de Lesson Study; después, se envió estos documentos a los pares académicos para que los revisaran y realizaran los respectivos aportes, a través de la escalera de retroalimentación (anexo 42), y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se observaron las evidencias enviadas por los acudientes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se presentaron en una reunión virtual las acciones desarrolladas para analizarlas con los pares académicos y el asesor las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía redactar apropiadamente la pregunta de la actividad 3, planteándola de la siguiente manera ¿qué hiciste correctamente y en qué fallaste? ¿por qué?; también, organizar adecuadamente la recolección de evidencias; además, incluir en la rejilla Lesson Study cada uno de los elementos del marco conceptual de la EpC.

5.8.3 Reflexión.

Análisis general. La planeación denotó el enfoque hacia el desarrollo de la metacognición al permitirle al estudiante actuar con algunos apoyos del acudiente y en gran medida implementar su razonamiento al mejorar a partir del error y al analizar la situación planteada teniendo en cuenta los saberes previos y la nueva información. Además, la estructura del marco conceptual de la EpC permitió enfocarse en la comprensión de los conocimientos disciplinares.

La implementación reflejó dedicación constante por parte de la profesora al establecer una comunicación con los estudiantes, a través de los acudientes, para resaltar sus acciones y la participación en cada una de las evidencias. Además, estableció nuevos desempeños y diseñó un video que permitió contemplar la reflexión continua en el proceso de enseñanza, generando nuevas estrategias para promover la comprensión de los conocimientos disciplinares.

La evaluación del aprendizaje demostró el enfoque hacia el proceso del estudiante para comprender los conocimientos disciplinares y pensar con claridad las acciones realizadas. La profesora cambió completamente la perspectiva de un número en relación con el accionar, ya que sobresale el proceso en cada una de las evidencias y el fin último es progresar en el desarrollo de la habilidad del pensamiento y promover el interés por continuar el proceso de aprendizaje. Aunque es pertinente retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante directamente, ya que no existió la evidencia que los acudientes mencionen las fortalezas y los aspectos por mejorar de las acciones que realizan en cada una de las actividades, siendo necesario establecer una sesión de clase virtual para que los estudiantes conozcan el progreso a través de retroalimentaciones continuas.

A partir de este análisis, se vislumbraron grandes cambios en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, porque se enfocó la planeación en el desarrollo de habilidades del pensamiento (crítico-creativo-metacognitivo); la implementación denotó una comunicación participativa y bidireccional y; la evaluación del aprendizaje reflejó un proceso progresivo y una retroalimentación constante.

Aspectos por mejorar. Es pertinente que se aclaren algunos aspectos de la guía, como el paso a paso de las acciones de los retos y el diseño de la evidencia, también se debe posibilitar otros canales de comunicación que le permitan posibilitar los espacios de retroalimentación y, es propicio estimular la participación en las acciones de cada actividad, a través de una sesión de clase virtual.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Entonces, la profesora debe continuar fortaleciendo los aspectos que han demostrado transformaciones en las acciones constitutivas a favor del desarrollo de habilidades de pensamiento, en este caso en particular, seguir desarrollando la metacognición en los estudiantes y; mejorar respecto al diseño de las guías enviadas a los estudiantes, ya que los padres requieren indicaciones precisas para desarrollar y evidenciar las acciones mencionadas. En cuanto a la implementación, la comunicación debe ampliarse al WhatsApp y al Facebook, para que se amplíen los espacios de interacción y también se requiere realizar una clase virtual con el fin de generar la participación grupal en la construcción del conocimiento. Y en la evaluación del aprendizaje es esencial motivar a los estudiantes con tarjetas de felicitación que denoten el esfuerzo que han dedicado en las acciones.

Tabla 13

Reflexión del Ciclo VII.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continúa el formato EpC, se diseña una guía virtual y se diligencia la rejilla de Lesson Study. Creación de videos: retos. - Medio de comunicación: correo. - La evaluación es procesual: retroalimentación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la guía virtual. - Recolección de las evidencias. - Retroalimentación directa con el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Esclarecer aspectos de la guía virtual. 2- Establecer el correo, el WhatsApp y el Facebook como medios de comunicación. 3- Diseñar una sesión virtual. 4- Continuar el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo VII.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 44, comenzó a denotarse frutos en los cambios de las acciones constitutivas, es decir, el accionar docente reflejó un diseño estructurado, unas acciones comunicativas intencionadas, una retroalimentación nutrida y el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

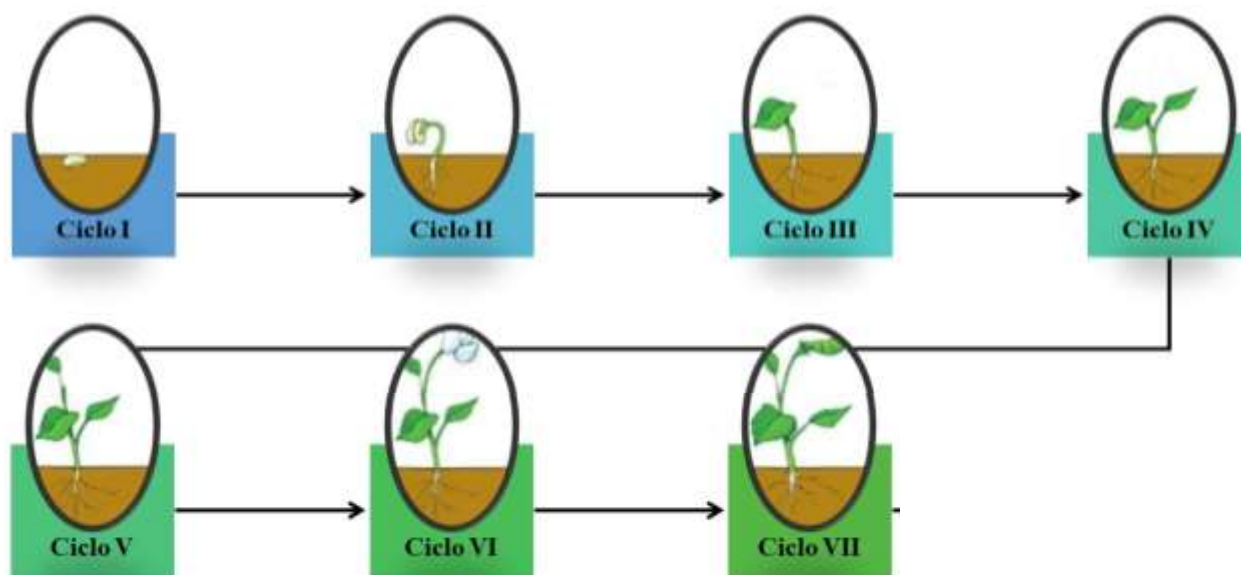


Figura 44. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

5.9 Ciclo VIII – Cambios de la práctica de enseñanza que dan nuevas semillas

5.9.1 Introducción.

Nombre del ciclo. Mis movimientos coordinados.

Habilidad para fortalecer. Pensamiento metacognitivo.

Contextualización. El desarrollo de la metacognición en los estudiantes continuó siendo el enfoque en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, por un lado, es propicio continuar el proceso con los estudiantes de preescolar y, por otro lado, el desarrollo de habilidades de pensamiento está relacionado con un pensamiento de buena calidad y, por ende, se desarrolla un aprendizaje profundo, aspecto que se fomentó a partir de las acciones constitutivas de esta práctica al propiciar la comprensión de los conocimientos disciplinares y su respectiva relación con el entorno en el que se encuentra inmerso el estudiantes.

Entonces, la profesora continuó buscando caminos para desarrollar la metacognición en los estudiantes, recorriendo diversas experiencias educativas en relación con el desarrollo de esta habilidad de pensamiento, de acuerdo con Soto (2002):

La primera posibilidad de trabajo sobre la metacognición está ligada a los aspectos declarativos del conocimiento que interrogan el *saber qué*, el cual les permite a los individuos preguntarse por sus propios conocimientos y su particular manera de adquirirlos. [...] La segunda posibilidad está relacionada con la pregunta sobre el *saber cómo*, es decir, sobre los aspectos procedimentales del conocimiento que le permiten al individuo tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema, y alcanzar eficiencia en sus formas rutinarias de abordar los retos propios del medio circundante. (p. 30)

Adicionalmente, en este ciclo se pretendió desarrollar un **aprendizaje invertido**, es decir, “un enfoque pedagógico en el que la Instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” (Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 3), en donde la profesora investigadora planteó una serie de acciones que debía realizar el estudiante antes de participar en la clase virtual.

5.9.2 Descripción.

Acciones de planeación. La Unidad de Comprensión “Mis movimientos coordinados” se diseñó para la dimensión corporal, se organizaron las sesiones para el primer periodo del año escolar con los estudiantes de preescolar. Se diseñó la planeación en el formato del marco conceptual de la EpC (ver anexo 43), la guía virtual para los estudiantes (anexo 44) y, la rejilla de Lesson Study (ver anexo 45). El diseño de las metas de comprensión, como se observa en la figura 45, se orientaron hacia la comprensión de la coordinación motriz en relación con la cotidianidad de los estudiantes; guiando el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de cuatro preguntas que posibilitaran el desarrollo de habilidades de pensamiento, el qué es la comprensión del contenido; el cómo es el método para llegar a la comprensión y está estrechamente relacionado con la metacognición, ya que es el conocimiento del proceso para llegar a estas comprensiones; el para qué es el propósito de estas comprensiones y se vincula profundamente con el pensamiento crítico, especificando las razones que relacionan el conocimiento disciplinar con la realidad en la que se encuentra el estudiante y; el cuándo se visualiza con las diversas formas de comunicar a los otros las comprensiones adquiridas y es precisamente esta instancia la que refleja la creatividad del estudiante al plasmar el pensamiento de buena calidad.

Hilo conductor	¿Cómo pensar en mis acciones me permite coordinar mis movimientos?	
Tópico generativo	Mis movimientos coordinados.	
Metas de comprensión	M1 (contenido)	El estudiante comprenderá qué es coordinación motriz desde su corporalidad.
	M2 (método)	El estudiante comprenderá cómo coordinar su cuerpo a partir de unos patrones de movimiento.
	M3 (propósito)	El estudiante comprenderá que la coordinación es importante para realizar movimientos complejos.
	M4 (comunicación)	El estudiante expresará por medio de su movimiento la apropiación de la coordinación motriz.

Figura 45. Metas orientadoras para la Unidad de Comprensión.

Para el desarrollo de las actividades en casa se estipuló una semana y media, con el fin de permitirle al estudiante tener el tiempo suficiente para ajustar con precisión los movimientos. La primera actividad consistió en observar el video “Los buenos modales” para que el estudiante comprenda aspectos claves en las relaciones interpersonales; la segunda actividad buscó que el estudiante practique estos buenos modales al plasmarlos creativamente en un lugar visible en casa; la tercera actividad pretendió fomentar la práctica de posiciones de yoga, a partir de cinco imágenes, para fomentar tranquilidad y generar otra forma de estiramientos previos y posteriores a la actividad física; la cuarta actividad buscó que el estudiante practique la relación viso-manual en el desarrollo de las acciones propuestas por la profesora; la quinta actividad propuso la práctica de los movimientos viso-pedal, con ayuda de un video en donde se realizaran una serie de movimientos sobre un palo de escoba, estableciendo un tiempo prudente para cambiar de movimiento y; la sexta actividad buscó la memorización de unos pasos de baile que se ilustran en un video.

Respecto a la sesión de clase virtual, la secuencia del marco conceptual de la EpC continuó siendo parte fundamental en el diseño de la planeación, por ello, esta sesión empezó con la etapa de exploración, continuó con la investigación guiada y finalizó con el proyecto final

de síntesis. Para la etapa de exploración, se relacionan y practican los buenos modales observados en el video con una serie de imágenes establecidas por la profesora, también se busca que los estudiantes mencionen las actividades previas que realizaron para que la profesora menciona las metas de comprensión y la definición de coordinación motriz. Para la investigación guiada previamente la profesora les pregunta a los estudiantes cómo les fue con las acciones de coordinación, teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes les explica que los nuevos movimientos son más complejos y por ello requieren las acciones previas practicadas en casa; el primero consiste en lanzar una media de una mano hacia la otra sin dejarla caer, el segundo realizan movimientos con los pies alrededor de un palo de escoba y el tercero busca practicar los pasos de baile. Para el proyecto de síntesis la profesora pretende involucrar los pasos de baile en una coreografía previamente creada y establecer un tiempo para movimientos libres de cada uno de los estudiantes; para el cierre se proponen las posiciones de yoga como el medio para volver a la calma mientras la profesora escucha los aportes y las comprensiones de los estudiantes respecto a la sesión virtual.

Adicionalmente, se plantearon nuevos retos que los estudiantes deben realizar posterior a la sesión virtual, el diseño de estos desafíos se realizó posterior a la sesión, en este caso la profesora observó la sesión de clase virtual para encontrar algunas falencias y proponer la práctica de estas en los retos que se establecen para Primera Infancia, siendo pertinente en la reflexión constante de la práctica de enseñanza.

Para la recolección de datos, se estableció solicitar las evidencias de cada una de las acciones realizadas en casa y, para la sesión virtual, grabar en su totalidad este a través de la aplicación Zoom.

Acciones de implementación. La profesora comenzó a recibir las evidencias de las actividades en casa un día antes de la sesión de clase virtual, en las primeras evidencias se denotó la práctica de los buenos modales durante la observación del video; en las segundas evidencias se observaron palabras construidas creativamente con el apoyo de los acudientes, detallándose en algunos casos la explicación por parte del estudiante de sus creaciones, pretendiendo enseñar estas palabras a los demás; en las terceras evidencias se observó una apropiación de cada una de las posiciones de yoga hasta el punto de proponer una sesión de yoga dirigida por el estudiante y sus familiares; en las evidencias que deben practicar los lanzamientos, los saltos y los pasos de baile se denotó dedicación por parte de los estudiantes y de los acudientes para ajustar con precisión los movimientos y corregir los errores que se presentan durante la práctica.

Es preciso resaltar como los estudiantes realizaron cada uno de los movimientos establecidos en el video de la coordinación viso-pedal, como se observa en la figura 46, el estudiante estableció como punto de equilibrio sus brazos, se concentraba para realizar la acción deseada y ejecutaba los movimientos de acuerdo con lo que observa en el video recomendado por la profesora. En estas acciones se detalló la dedicación, por parte del estudiante y del acudiente, para ajustar los patrones de movimiento, siendo fundamental pensar claramente los movimientos que se pretenden ejecutar.

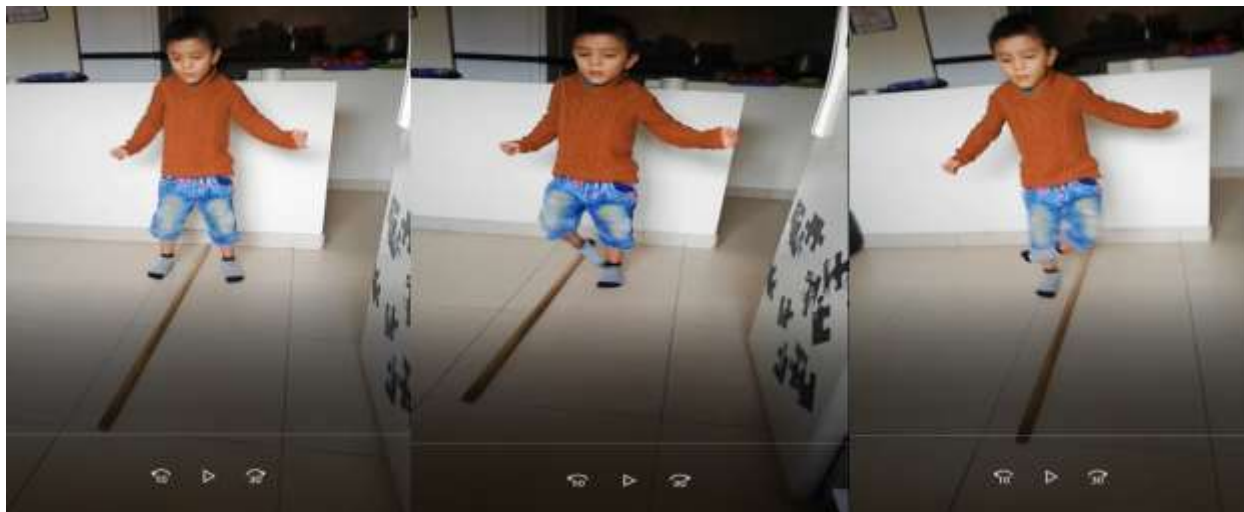


Figura 46. Acciones para la coordinación viso-pedal.

La sesión de clase involucró a los estudiantes de Primera Infancia para reconocer el desarrollo de las actividades previas, cuando inicia la sesión la profesora observó más de treinta estudiantes con el interés de participar en la sesión de clase virtual; comenzó con unos gratos saludos entre la profesora y los estudiantes, luego la profesora les preguntó a los estudiantes si tienen las palabras que crearon para practicar los buenos modales, en el momento que observó cada uno de los letreros en las manos de los estudiantes la profesora les enseñó los que creó para la sesión de clase, más adelante la profesora les da a observar a los estudiantes una serie de imágenes con determinadas situaciones para involucrar los buenos modales (anexo 46), en donde los estudiantes participaron mencionando o mostrando la palabra o palabras correctas en esa situación, posteriormente la profesora le preguntó a algunos estudiantes que hicieron en las actividades previas a la sesión de clase, teniendo en cuenta los aportes y para finalizar la etapa de exploración la profesora explicó qué es la coordinación motriz teniendo en cuenta el esqueleto, la persona móvil y un ejemplo cotidiano del estudiante como lo es caminar.

Para la investigación guiada la profesora realizó las acciones complejas para que los estudiantes observaran los movimientos que debían repetir, estas acciones eran lanzar una media

de una mano hacia la otra sin dejarla caer, saltar varias veces encima de un palo de escoba de acuerdo a una secuencias de movimientos y realizar los pasos de baile la cantidad de veces indicadas; al observar la profesora las acciones de los estudiantes detalló la influencia de la práctica previa de estos movimientos porque, aunque las realizan los movimientos con pequeñas dificultades, a medida que comprendían la secuencia, se les facilita cumplir con la determinada acción. Adicionalmente, se observó como los estudiantes se detienen a pensar los movimientos que van a realizar y luego los ejecutan con mayor facilidad al comprender la secuencia mencionada por la profesora.

Para el proyecto de síntesis, se repitieron los pasos de baile de la coreografía antes de ponerla en práctica con la música, al realizar el primer ensayo de la coreografía se observa que los estudiantes realizaron los pasos de baile con algunas modificaciones que denotaron las particularidades de cada uno de estos, para el segundo ensayo se percibió la motivación de los estudiantes al mover su cuerpo e intentar coordinar sus movimientos, claramente en el corto tiempo se han evidenciado grandes avances para ajustar con precisión los movimientos establecidos. Al finalizar la sesión, la profesora escuchó a los estudiantes y a los acudientes respecto a su sentir en la sesión virtual, al recibir los comentarios relacionados con las fortalezas y los aspectos por mejorar la profesora investigadora estableció la necesidad de realizar un video que oriente el desarrollo de cada una de las acciones realizadas en la sesión de clase virtual para que los estudiantes que asistieron practiquen los movimientos y los estudiantes que por algunas situación en particular no lograron asistir puedan practicar las acciones propuestas, el video de la

sesión de clase⁹ la profesora lo envió a las directoras de grupo de cada uno de los cursos de Primera Infancia para que lo adjunten en un lugar visible a los acudientes de los estudiantes.

Al observar las dificultades presentadas en la sesión de clase virtual la profesora incluye en la segunda parte de los retos¹⁰ para Primera Infancia unos movimientos de coordinación visopedal para fortalecer el ajuste con precisión de los movimientos realizados sobre el palo de escoba, en estos video enviados por los estudiantes se observaron un gran grupo de estudiantes con dificultades al realizar el movimiento establecido y en menor cantidad se denotaron los estudiantes que al practicar los movimientos previos les facilitó seguir la secuencia de los movimientos nuevos.

Acciones de evaluación del aprendizaje. En la evaluación del aprendizaje la profesora investigadora se enfocó en analizar el proceso del estudiante y realizar las respectivas retroalimentaciones que le permitieran al estudiante mejorar las acciones que han ejecutado a lo largo de la Unidad de Comprensión, un proceso que requirió mencionar constantemente las fortalezas y los aspectos por mejorar en cada una de las acciones desarrolladas por el estudiante, para que este conozca cómo se realiza el análisis de sus acciones y, por ende, de su proceso de aprendizaje.

⁹ Enlace https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/clauidipe_unisabana_edu_co/EbHUeFECL4VLv2tDGXTILHgBTNrTgkMS7WEcCMVqGs5JqQ?e=b87LYL

¹⁰ Enlace https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/clauidipe_unisabana_edu_co/Eal5nwHok5xIkWAcxyWyx0sBRtTxLRQ7kmUx7L2YvQIxA?e=yHnL1p

Trabajo colaborativo. A partir de la metodología de investigación colaborativa Lesson Study y sus respectivas fases, se estableció una reunión virtual para reflexionar y transformar, en compañía de los pares académicos y el asesor, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. En primera instancia, se planteó como foco continuar con el desarrollo del pensamiento metacognitivo; luego, se diseñó la Unidad de Comprensión teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de la EpC, la guía virtual y la rejilla de Lesson Study; después, se envió estos documentos a los pares académicos para que los revisaran y realizaran los respectivos aportes, a través de la escalera de retroalimentación (anexo 47) y estableció, la profesora investigadora, los respectivos ajustes a la planeación; posteriormente se observaron las evidencias enviadas por los acudientes para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; más adelante, a partir de las evidencias recogidas, se presentó en una reunión virtual las acciones desarrolladas para analizar con los pares académicos y el asesor las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y; finalmente, la profesora investigadora reflexionó su accionar teniendo en cuenta las sugerencias de los pares académicos.

A partir de la revisión del diseño de la lección y de la puesta en escena, de acuerdo con los pares académicos se debía establecer evidencias que reflejen el proceso de aprendizaje del estudiante; también visualizar imágenes que les permita al estudiante comprender los buenos modales; además, plantear la cantidad de actividades que se envían previas a la sesión de clase virtual.

5.9.3 Reflexión.

Análisis general. El diseño de planeación teniendo en cuenta el aprendizaje invertido denotó como la profesora tuvo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes al permitirles practicar en casa la cantidad de veces que consideraran necesario las acciones

propuestas previamente a la sesión de clase virtual; también se percibió que los propósitos establecidos de acuerdo a las dimensiones de la comprensión permitieron involucrar el desarrollo de habilidades del pensamiento; además, posibilitaron nuevamente el contacto visual a través de la sesión virtual y, se observó la necesidad de establecer espacios de participación semanales para que los estudiantes resuelvan inquietudes que se presentan en el instante que realizan las acciones, ya que las respuestas a estas preguntas le permiten al estudiante orientar sus acciones al cumplimiento de los propósitos establecidos por la profesora.

En la implementación se reflejaron nuevos desafíos para la profesora investigadora, porque debe actualizar sus estrategias tecnológicas para involucrar a los estudiantes en cada una de las acciones propuestas, escucharlos atentamente y observarlos sin perder ningún detalle. Se resaltó el apoyo de los acudientes al acompañar al estudiante en cada uno de los minutos que se encontraba con la profesora en la sesión virtual.

Respecto a la evaluación del aprendizaje, se denotó el constante cambio de la profesora por resaltar el proceso del estudiante para llegar al resultado previsto con antelación, ya que observar el proceso permitió cambiar los aspectos pertinentes para mejorar los resultados propuestos. Además, la edad en la que se encuentran los estudiantes de preescolar requirió de una retroalimentación constante para resolver la cantidad de inquietudes que surgen cada minuto.

Entonces, se percibieron grandes cambios en la concepción de enseñanza de la profesora investigadora, cambió la perspectiva de una educación tradicional enfocada en la transmisión y la memorización de la información hacia una educación que le permite a los estudiantes ser parte de la construcción del conocimiento y, por ende, estableció acciones que generen relaciones

entre los conocimientos disciplinares y el entorno cotidiano en el que interactúan los estudiantes para involucrarlos y motivarlos en el proceso de aprendizaje.

Aspectos por mejorar. Es necesario visualizar con palabras y movimientos, cada una de las acciones que se pretende que desarrollen los estudiantes, actualizar los conocimientos de la profesora en relación con las nuevas aplicaciones y programas educativos y, ampliar el tiempo de retroalimentación en la sesión de clase virtual, porque es determinante el número de estudiantes que se encuentran en la sesión.

Proyecciones para el siguiente ciclo. Para el próximo ciclo es necesario explicar las acciones que deben realizar los estudiantes, a través de palabras y movimientos claros, evidenciados en un video; también es pertinente actualizar los conocimientos de la profesora respecto a las herramientas virtuales para la educación, ya que genera diversas estrategias para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes; además, se requiere de mayor tiempo de retroalimentación para mencionar las fortalezas y los aspectos por mejorar en cada una de las acciones desarrolladas por los estudiantes.

Tabla 14

Reflexión del Ciclo VIII.

Análisis	Aspectos por mejorar	Proyecciones
- Continúa el formato EpC, se diseña una guía virtual y se diligencia la rejilla de Lesson Study. Aprendizaje invertido: ritmos de aprendizaje. Diseño de videos: retos.	- Explicación de las acciones. - Aplicaciones y programas educativos.	1- Explicar en detalle las acciones. 2- Actualizar el manejo de aplicaciones y programas educativos.
- Sesión de clase virtual.	- Limitado tiempo de retroalimentación directa con el estudiante.	3- Dividir el grupo de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje.

- La evaluación es procesual:
retroalimentación virtual del proceso.

4- Continuar el desarrollo de las
habilidades de pensamiento.

Nota: Concreción de la reflexión del ciclo VIII.

La transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como se observa en la figura 47, continuó generando cambios en las acciones constitutivas, propiciando nuevas semillas con cada una de las comprensiones afianzadas, posibilitando innovadoras estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque el accionar docente se actualizó y mejoró constantemente.

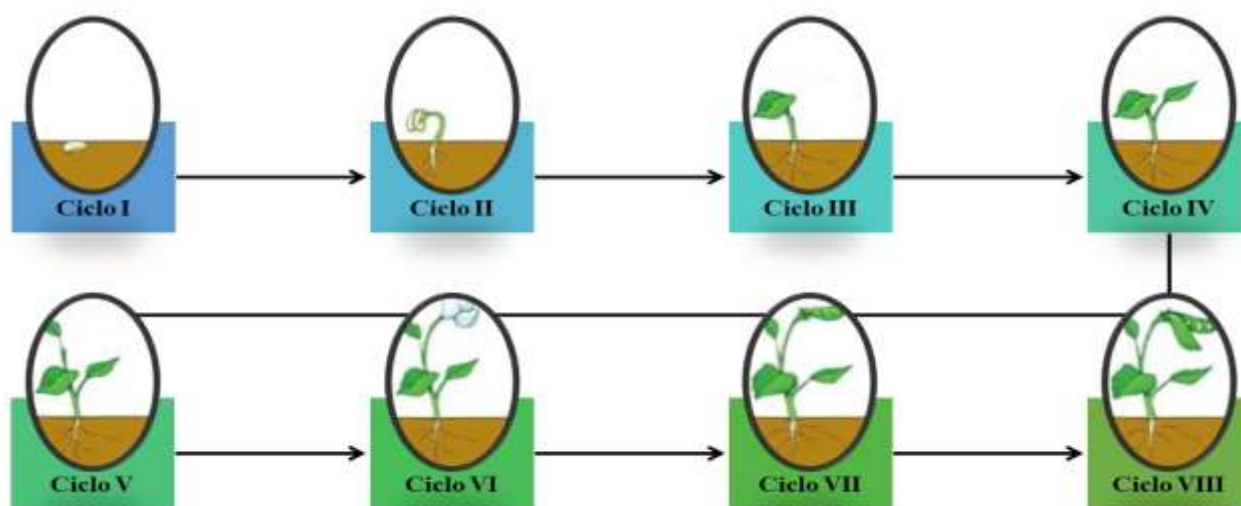


Figura 47. Relación de la transformación de la práctica de enseñanza con la germinación de una planta.

6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos

Las reflexiones suscitadas en cada uno de los ciclos de reflexión y la triangulación de datos, permitió el análisis de la información y el planteamiento de hallazgos sustentados en evidencias, relacionados con los referentes teóricos y explicados a través de las experiencias.

En el transcurso de los ciclos de reflexión se describieron cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, es decir, el diseño de la planeación, la puesta en escena de la implementación y la evaluación del aprendizaje; adicionalmente, para transformar estas acciones constitutivas, y por ende, la práctica de enseñanza, al finalizar los ciclos se analizaron y reflexionaron las evidencias recolectadas a lo largo de la experiencia, para realizar la respectiva evaluación de la efectividad y pertinencia de las acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.1 Hallazgos en los ciclos de reflexión

6.1.1 Ciclo I

Se diseñó un formato de planeación que contiene documentos orientadores (DBA y EBC), elementos del marco conceptual de la EpC, rúbrica de valoración, planeador semanal y secuencia progresiva (macro y micro). La comunicación fue informativa y biunívoca, ya que se observó en la puesta en escena saberes previos, conceptualización disciplinar, participación, ejemplificación, trabajo en grupo, observación de elementos, preguntas orientadoras y resolución de preguntas. La evaluación fue sumativa porque se valora numéricamente la asistencia, apuntes, transcripción, ejemplificación y resolución de preguntas.

6.1.2 Ciclo II

Continuó el formato EpC, se mejoró la redacción de los desempeños de comprensión y se diligenció la rejilla de Lesson Study. La comunicación fue afectiva y múltiple, ya que se observó en la puesta en escena participación, aportes, reflexión y rutina de pensamiento. La evaluación fue sumativa y alternativa, porque se valora numéricamente la participación y el proceso.

6.1.3 Ciclo III

Continuó el formato EpC, se reorganizaron constantemente las acciones planteadas y se diligenció la rejilla de Lesson Study. La comunicación fue afectiva y múltiple, ya que se observó en la puesta en escena participación, aportes y adecuada comunicación verbal y no verbal. La evaluación fue cuantitativa, porque aún se valora numéricamente la resolución de las preguntas.

6.1.4 Ciclo IV

Continuó el formato EpC, se desarrollaron las habilidades de pensamiento y se diligenció la rejilla de Lesson Study. La comunicación fue afectiva y múltiple, ya que se observó en la puesta en escena participación, aportes y argumentación. La evaluación continúa siendo cuantitativa, porque se valora numéricamente el proceso de aprendizaje.

6.1.5 Ciclo V

Continuó el formato EpC, se desarrollaron las habilidades de pensamiento y se diligenció la rejilla de Lesson Study. La comunicación fue educativa y múltiple, porque se observó en la puesta en escena participación, creaciones y presentaciones. La evaluación fue procesual, ya que se valora el proceso de aprendizaje.

6.1.6 Ciclo VI

Continuó el formato EpC, se mejoró la redacción de las metas de comprensión y se diligenció la rejilla de Lesson Study. La comunicación fue educativa y múltiple, porque se observó en la puesta en escena reflexión, participación y análisis de las acciones. La evaluación fue procesual, ya que se evidenció la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

6.1.7 Ciclo VII

Continuó el formato EpC, se diseñó una guía virtual y se diligenció la rejilla de Lesson Study, también se crearon los videos de retos. El medio de comunicación es el correo. La evaluación fue procesual, ya que se realiza una retroalimentación escrita.

6.1.8 Ciclo VIII

Continuó el formato EpC, se diseñó una guía virtual y se diligenció la rejilla de Lesson Study, también, se innovó con el aprendizaje invertido, ya que se tuvieron en cuenta los ritmos de aprendizaje; además, se diseñaron los videos de retos. Se implementó una clase virtual. La evaluación fue procesual, porque la retroalimentación del proceso es virtual.

Teniendo en cuenta el proceso de observación, descripción y análisis de cada uno de los ciclos de reflexión y las respectivas reflexiones suscitadas, como se observa en la tabla 15, se establecieron categorías y subcategorías de análisis, de acuerdo con los hallazgos generados a partir del análisis y la interpretación de los datos. Entonces, a partir de las unidades de análisis, es decir, la planeación, implementación y evaluación del aprendizaje, surgen las categorías y subcategorías -emergentes- de análisis que engloban los hallazgos en cada uno de los ciclos de reflexión.

Tabla 15

Categorías y subcategorías emergentes.

Objetivos general y específicos	Unidades de análisis	Categorías de análisis (emergentes)	Subcategorías de análisis (emergentes)
<p>Objetivo general</p> <p>Transformar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.</p>	Planeación	Diseño sistemático	<p>Estructura organizada</p> <hr/> <p>Secuencias progresivas</p> <hr/> <p>Ajuste reflexivo</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>1- Identificar las características de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión.</p> <p>2- Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que a partir de la reflexión docente facilite la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.</p> <p>3- Analizar los efectos de los cambios introducidos en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.</p>	Implementación	Comunicación generadora	<p>Participación proactiva</p> <hr/> <p>Construcción del conocimiento</p>
	Evaluación del aprendizaje	Visibilización del pensamiento	<p>Visibilización oral</p> <hr/> <p>Visibilización escrita</p>
		Evaluación procesual	<p>Retroalimentación constante</p> <hr/> <p>Criterios orientadores</p> <hr/> <p>Valoración formativa</p>

Nota: Autoría propia.

6.1 Planeación

La planeación es el diseño sistemático previo a la puesta en escena que le permite a la profesora, orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes.

En el proceso educativo el papel de la profesora es fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes; a partir de la reflexión del profesor respecto a su accionar se considera que, de acuerdo con Kaplún (1998):

Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica). (p. 51)

6.1.1 Diseño sistemático.

El diseño sistemático implica realizar una estructura organizada con los elementos del marco conceptual de la EpC, unas secuencias progresivas para la unidad de comprensión y la sesión de clase y, un ajuste potencial en colaboración con los pares académicos.

Estructura organizada. La estructura de la planeación es organizada y detallada, ya que este diseño previo tiene en cuenta los elementos del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces, deja de considerarse un simple requisito del colegio para la profesora investigadora y se convierte en la guía para la puesta en escena de las acciones planteadas con antelación, porque “cada elemento

del marco conceptual, con sus criterios asociados, centra la atención en aspectos particulares de la práctica” (Stone, 1999, p. 97).

Los elementos del marco conceptual se organizan en el diseño del formato EpC elaborado por la profesora investigadora, en este formato se menciona la información general de la unidad de comprensión, los documentos orientadores estipulados por el Ministerio de Educación, el hilo conductor que estimula el pensamiento del estudiante a través de una pregunta, el tópico generativo que orienta la unidad de comprensión y atrae la atención de los estudiantes, las metas de comprensión que establece la profesora para que los estudiantes conozcan los propósitos para el proceso de aprendizaje, los desempeños de comprensión que promueven en los estudiantes, por medio de actividades significativas, la relación entre los conocimientos disciplinares y la realidad en la que está inmerso el estudiante, y, por ende, la comprensión de su realidad a través de los conocimientos.

La redacción de las metas de comprensión se realiza de acuerdo con las dimensiones de la comprensión, es decir, la dimensión de contenido, de método, de propósito y de formas de comunicación; la profesora investigadora en el desarrollo de los ciclos logra establecer un vínculo entre las dimensiones de la comprensión¹¹ y las habilidades de pensamiento¹², ya que sus finalidades se relacionaban estrechamente en sus concepciones. Entonces, en el diseño de la Unidad de Comprensión se pueden desarrollar habilidades de pensamiento de buena calidad al plantear la profesora las metas de comprensión que cumplirán los estudiantes, teniendo en cuenta la tabla 16, se evidencia la relación entre las dimensiones de la comprensión y el pensamiento de

¹¹ Contenido, Método, Propósitos y Formas de Comunicación (Stone, 1999).

¹² Pensamiento crítico, creativo y metacognitivo (Valenzuela, 2008).

buena calidad, ya que se vinculan aspectos en común en el desarrollo de estas habilidades y en el cumplimiento de estas metas.

Tabla 16

Relaciones entre las dimensiones de la comprensión y el pensamiento de buena calidad.

DIMENSIONES DE LA COMPRESIÓN (Boix & Gardner, 1999)	PENSAMIENTO DE BUENA CALIDAD (Valenzuela, 2008)¹³
Propósitos: “se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo” (pp. 234 y 235).	Crítico: “capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias” (p. 3).
Formas de comunicación: “evalúa el uso, por parte de los alumnos, de sistemas simbólicos (visuales, verbales, matemáticos y cinestésicos corporales, por ejemplo) para expresar lo que saben” (p. 237).	Creatividad: “generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales” (p. 3).
Métodos: “los desafíos distintos que enfrentan los alumnos en sus intentos por captar métodos, procedimientos y criterios para construir conocimiento en diferentes dominios” (p. 232).	Metacognición: “capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen” (p. 3).

Nota: Recuperado de Boix, V. & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica y; Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo.

Respecto al pensamiento crítico, teniendo en cuenta que es la reflexión de la realidad a partir de un pensamiento claro y racional para generar juicios soportados en hechos, se considera que la dimensión de propósito propiciaba este pensamiento al preguntarse “¿en qué medida han desarrollado los alumnos una posición personal acerca de lo que aprenden?” (Boix & Gardner, 1999, p. 237). Esta dimensión busca que el estudiante relacione el conocimiento disciplinar con

¹³ Tomado de Beas; Santa Cruz; Thomsen & Utreras, 2001, p. 17.

la realidad en la que se encuentra inmerso y es precisamente en esta relación cuando empieza a establecer una postura frente a las comprensiones adquiridas.

En los ciclos de reflexión II y III, se evidencia la relación entre el conocimiento disciplinar y el entorno del estudiante, por un lado, se establece los usos adecuados e inadecuados del celular en la cotidianidad del estudiante y, por otro lado, se explican las características y propiedades de la luz cuando se observan en acciones que se desarrollan constantemente en el contexto del estudiante.

En cuanto al pensamiento creativo, siendo la búsqueda de ideas innovadoras para dar soluciones a una determinada situación, se vincula con la dimensión de comunicación al preguntarse “¿en qué medida exploran los estudiantes diferentes sistemas de símbolos efectiva y creativamente para representar su conocimiento? (Boix & Gardner, 1999, pp. 238 y 239). Esta dimensión establece diversas formas de visibilizar las comprensiones de los estudiantes, teniendo en cuenta que para generar ideas innovadoras es propicio dar solución a una situación problema planteada en un principio.

En los ciclos de reflexión IV y V, se evidencia la búsqueda de ideas innovadoras para dar solución a situaciones establecidas y expresarlas a través de diversos medios, por un lado, se diseñan juegos de mesa innovadores para aprender profundamente los conocimientos disciplinares y, por otro lado, se expresa por medio de poemas las ideas que surgen en la práctica del juego tradicional “yo-yo”.

En relación con el pensamiento metacognitivo, es crucial el autoconocimiento para descubrir y establecer acciones que permitan adquirir las comprensiones teniendo en cuenta el proceso de ensayo y error, aspecto que se desarrolla en la dimensión de método al preguntarse

“¿en qué medida usan los alumnos estrategias, métodos, técnicas y procedimientos para construir un conocimiento confiable similar al usado por los profesionales en el dominio?” (Boix & Gardner, 1999, p. 234). Esta dimensión pretende fomentar diversidad de acciones que le permitan comprender al estudiante cómo ha comprendido los conocimientos disciplinares.

En los ciclos de reflexión VI, VII y VIII, se evidencia en el desarrollo de las acciones como los estudiantes piensan en sus movimientos y analizan durante la práctica los errores que no les permiten realizar adecuadamente las actividades solicitadas, por un lado, establecen un momento previo a la acción para pensar en el cómo realizar adecuadamente el movimiento y, por otro lado, observan las acciones que realizan sus compañeros para reconocer la secuencia de movimientos, preguntan a la profesora cómo lograr esa acción solicitada y practican constantemente para lograr realizar el movimiento requerido.

Además, la planeación que se diseña a partir de una estructura organizada y detallada le permite a la profesora reflexionar y transformar la práctica de enseñanza, porque de acuerdo con Stone (1999):

Los docentes que han usado el marco para estructurar una amplia investigación acerca de su práctica descubrieron que los estimula a aprender más sobre su materia, sus alumnos y sus presupuestos acerca del aprendizaje, así como los conduce a hacer profundos cambios en la manera en que planifican, conducen y evalúan su trabajo con los alumnos. (p. 96)

Secuencias progresivas. El diseño sistemático de la planeación genera unas secuencias para el desarrollo de las acciones, la macro secuencia se establece para la Unidad de Comprensión, comienza con la etapa de exploración, continúa con la investigación guiada y culmina con el proyecto de síntesis y la micro secuencia se organiza para el desempeño de

comprensión o sesión de clase, se denota un inicio para la visibilización de los saberes previos, un desarrollo para establecer una serie de acciones que promueven la comprensión y un cierre para afianzar las comprensiones.

La macro secuencia son “tres categorías progresivas que permiten desempeños de comprensión diseñados en secuencias reiterativas de forma tal que los alumnos desarrollen sus habilidades y conocimientos iniciales para alcanzar la comprensión buscada” (Stone, 1999, p. 114), esta secuencia le permite a la profesora investigadora establecer en cada unidad de comprensión un proceso progresivo para cumplir con las metas de comprensión.

La micro secuencia permite “establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, [...] generando acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento” (Díaz-Barriga, 2013, p. 4), es decir, la profesora investigadora genera acciones que establecen una relación entre los saberes previos y la nueva información.

Ajuste reflexivo. En el diseño sistemático se vincula el análisis a las acciones planteadas previamente a la puesta en escena, para encontrar aspectos por mejorar en el diseño de las actividades, siendo necesario acoger la metodología de investigación Lesson Study.

En el diseño de la planeación se involucra a los pares académicos para que la experiencia y los puntos de vista de estos profesionales generen cambios sustanciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces “el autoconocimiento de los docentes dependía de la calidad de la comunicación con otros docentes” (Elliott, 2015, p. 30), aspecto crucial en las fases de la Lesson Study.

En este proceso de revisión de las acciones planteadas, se establece un conversatorio con los pares académicos, orientado por la escalera de la retroalimentación (Wilson, 2006) para generar aportes en el diseño de la planeación, que posibilitan cambiar o ampliar elementos que se encontraban en la planeación inicial; en el proceso de retroalimentación se realizan aclaraciones, por medio de preguntas, de las acciones incompletas o confusas, luego se mencionan las valoraciones de los aspectos interesantes y fuertes de las actividades planteadas, después se expresan las inquietudes respecto a las preocupaciones o desacuerdos con las ideas plasmadas en la planeación y, finalmente, se hacen las sugerencias pertinentes para ofrecer otro punto de vista a las acciones planteadas en el diseño previo a la puesta en escena. Cada uno de estos aportes se acogen y se plantean en la planeación ajustada de la Rejilla de Lesson Study.

También “es significativa la importancia que tiene la interacción con otros, puesto que permitirá la construcción de determinados conceptos, así como la comunicación de estos” (Pachón, Parada & Chaparro, 2016, p. 227), porque la comunicación es el medio que le permite a la profesora denotar las acciones que deben ser parte de ajustes para mejorar y proporcionar cambios en la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los estudiantes al estar involucrados en este proceso conocen por experiencia las acciones que les agrada y que deben mejorar, como se evidencia en la figura 49, son aportes que vislumbran las experiencias de los estudiantes y sus respectivas apreciaciones al respecto. Teniendo en cuenta que, para generar estos cambios en las acciones comunicativas de la práctica de enseñanza es vital escuchar atentamente los pensamientos, ideas y comentarios de los estudiantes, es oportuno identificar que “ser un buen formador no significa sólo “emitir” mensajes correctos, sino que implica de manera muy importante la tarea de ESCUCHAR al alumno” (Cañas, 2010, p. 35), permitiendo recibir

información valiosa y diversos puntos de vista de la práctica de enseñanza, que generen cambios propicios para establecer espacios que motiven e interesen a los estudiantes.

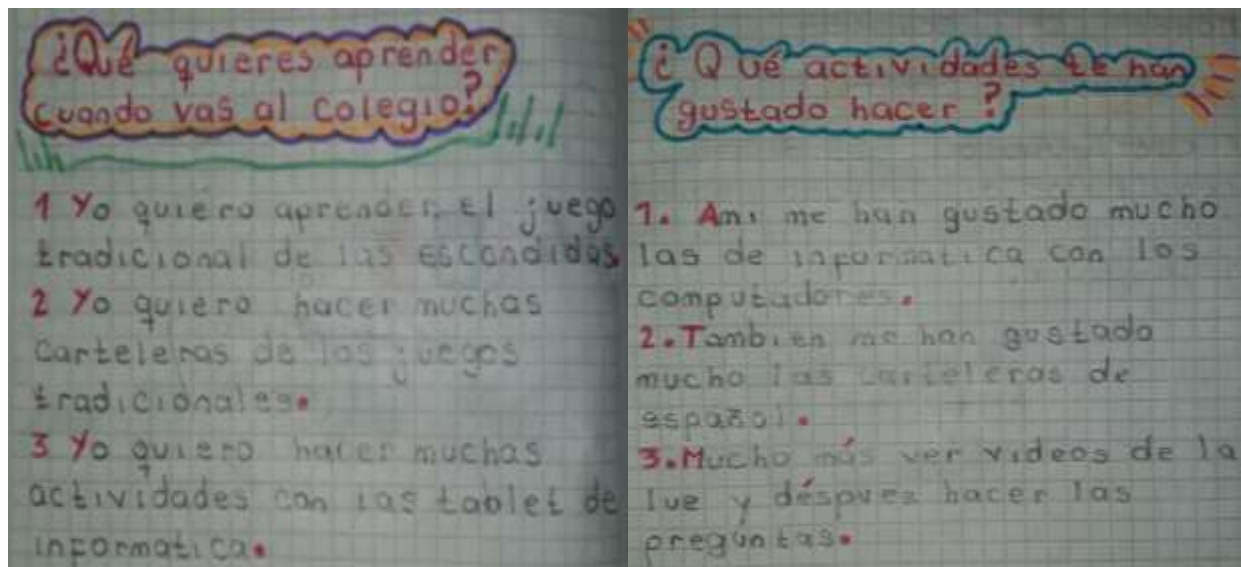


Figura 48. Pensamientos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2 Implementación

En la puesta en escena se refleja el cambio de concepción de enseñanza de la profesora investigadora, porque surge la comunicación generadora de conocimiento entre la profesora y los estudiantes, dejando de lado la transmisión de la información que se realizaba a partir de una comunicación vertical para acoger la comunicación horizontal en búsqueda de la comprensión de los conocimientos disciplinares.

6.2.1 Comunicación generadora.

La comunicación generadora de conocimientos se presenta por medio de la participación suscitadora de comprensiones y permite la construcción del conocimiento entre la profesora y los estudiantes.

Cabe mencionar que la costumbre hizo a la profesora una transmisora del conocimiento a partir de las relaciones comunicativas verticales, es decir, el profesor es el protagonista de la

enseñanza y el estudiante se convierte en el receptor pasivo de esta información; de acuerdo con Ruiz (2008) “...entender que el lenguaje es medio de poder y dominación, y que toda filosofía que se defina a sí misma como filosofía práctica debe develar dichos usos, discutirlos y proponer alternativas” (p. 167) entonces es pertinente reflexionar respecto a este accionar, porque al presentarse la intencionalidad de desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes es propicio que la profesora fomente mejores ambientes de aprendizaje que le permitan al estudiante ser el protagonista de su proceso de formación y desarrollar un aprendizaje profundo a través del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

Participación proactiva. La profesora investigadora en el transcurso de la transformación de la práctica de enseñanza cambia la concepción de enseñanza, de una enseñanza tradicional memorística a una enseñanza procesual formativa y, por ende, cambia el modelo de comunicación implementado en el aula, fomentando la participación de los estudiantes.

Se denota que la comunicación en el aula está estrechamente relacionada con la concepción de enseñanza de la profesora investigadora, de acuerdo con Kaplún (1998) “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y, por ende, una determinada práctica de la comunicación” (p. 17), como se evidencia en la tabla 17, a medida que cambia la concepción de enseñanza de la profesora investigadora, se transforman las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y, en el transcurso de estas modificaciones, se reforma el proceso de comunicación dentro del aula .

Tabla 17

Relación entre los modelos de educación y los modelos de comunicación.

MODELOS DE EDUCACIÓN (Kaplún, 1998)	MODELOS DE COMUNICACIÓN (Cañas, 2010)
--	--

<p>Énfasis en los contenidos: “es el tipo de educación tradicional, basado en la transmisión de conocimientos. El profesor (o el comunicador), el instruido, «el que sabe», acude a enseñar al ignorante, al que «no sabe»” (p. 22).</p>	<p>Unívoca: “se trata de aquel tipo de comunicación en el que existe un personaje principal denominado profesor que es el encargado de emitir todos los mensajes a los discentes o alumnos” (p. 30).</p>
<p>Énfasis en los efectos: “ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta” (p. 32).</p>	<p>Biunívoca. “aunque la mayoría de los mensajes emitidos a lo largo de la clase sean realizados por parte del profesor, algunos son dirigidos por los alumnos, lo que genera un cambio de dirección en la comunicación” (p. 30).</p>
<p>Énfasis en el proceso: “es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento” (p. 50).</p>	<p>Múltiple: “cualquier persona puede convertirse en foco principal, todos los participantes son protagonistas y actúan como tales, todas las personas tienen conocimiento, y el resto de ellas puede aprender de otras, es decir, podemos de este modo aprender los unos de los otros” (p. 31).</p>

Nota: Recuperado de Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación y; Cañas, J. M. (2010) El proceso comunicativo dentro del aula.

En la práctica de enseñanza al principio de la investigación se denota que la profesora concebía la enseñanza como la transmisión de la información a partir de la transcripción y la memorización de esta y, por ello, la comunicación en el aula se caracteriza por ser vertical y a partir de un monólogo, ya que “el emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente [...] y se califica a esta comunicación como unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor” (Kaplún, 1998, pp. 25 y 26), claramente una comunicación unívoca.

Posteriormente, en el primer ciclo de reflexión se refleja un cambio en la concepción de la enseñanza, ya que la profesora resalta en el proceso de enseñanza y aprendizaje la importancia de la comprensión en los estudiantes y, por ende, es esencial un cambio en el proceso comunicativo en el aula, porque los estudiantes progresivamente deben hacer parte de la construcción del conocimiento, comenzando con la generación de espacios participativos en el

aula y de esta manera, se presenta una comunicación biunívoca entre la profesora y los estudiantes. De acuerdo con Kaplún (1998):

El modelo puede ser percibido, por tanto, como algo más equilibrado y participativo, ya que, aparentemente, le reconoce un papel relativamente más activo al receptor, a quien se le daría al menos la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido y tener así alguna influencia, algún peso en la comunicación. Parecería atenuarse la unidireccionalidad del modelo e insinuarse una cierta bidireccionalidad. (p. 40)

Después, en los próximos ciclos de reflexión se observa un progresivo cambio en el proceso comunicativo en el aula, ya que se implementa la comunicación múltiple a lo largo de las Unidades de Comprensión, precisamente “el modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo, y forma para la participación en la sociedad” (Kaplún, 1998, p. 51), aspecto que resalta constantemente en los espacios participativos para generar conocimiento, una construcción realizada entre la profesora y los estudiantes. Siendo una comunicación estrechamente relacionada con una concepción de la enseñanza enfocada en el proceso.

También es oportuno mencionar que para el desarrollo de habilidades de pensamiento la profesora establece espacios de participación para la resolución de problemas a partir de los conversatorios grupales entre la profesora y los estudiantes que posibiliten la búsqueda de ideas innovadoras, teniendo en cuenta que en este proceso de aprendizaje “es preciso avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es un proceso. Que no se da de un día para otro. Ni se da tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo” (Kaplún, 1998, p. 77).

Entonces, la participación de los estudiantes en los conversatorios grupales suscita la comprensión de los conocimientos disciplinares, a partir del intercambio de ideas y la exteriorización de los pensamientos.

Construcción del conocimiento. La transformación de la práctica de enseñanza, reflejada en los cambios de concepción de la enseñanza y en el proceso comunicativo dentro del aula, pretende que la construcción del conocimiento se realice en constante comunicación entre los estudiantes y la profesora, vinculándolos y resaltando su protagonismo en el proceso de aprendizaje; por ello es evidente que la comunicación es un aspecto fundamental en esta construcción.

Teniendo en cuenta que “la construcción de la ciudadanía sólo puede darse en condiciones en que las voces puedan expresarse al máximo de su capacidad cultural en un espacio de diálogo y debate horizontal” (Gumucio, 2004, p. 22), se evidencia en las Unidades de Comprensión la disposición de espacios de comunicación en el aula entre el profesor y los estudiantes, para posibilitar la construcción del conocimiento que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en los estudiantes; adicionalmente, influye en el desarrollo profesional del profesor al actualizar constantemente sus saberes disciplinares, pedagógicos y culturales, en la búsqueda de estrategias para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, la formulación de las preguntas orientadoras para la construcción del conocimiento.

Además, se evidencia que, en el proceso comunicativo dentro del aula, influye la escucha activa en la construcción del conocimiento, ya que en la comunicación entre la profesora y los estudiantes se denota un diálogo que implica el intercambio de ideas y de perspectivas, siendo la

escucha activa una competencia comunicativa que permite acoger estos pensamientos, analizarlos y plantear con argumentos una posición particular, como lo menciona Cañas, (2010):

La escucha activa es fundamental para crear en el aula ambientes democráticos basados en la confianza, y comunidades de aprendizaje donde cada cual pueda expresarse, de manera libre y auténtica, sin tratar de imponer el conocimiento ni la forma de acceder a él de quien enseña, evitando validar creencias que vayan en contra de los conocimientos centrales de las disciplinas o de los principios que sustentan los derechos humanos. Se trata de construir el conocimiento conjuntamente, desde los saberes previos y las nuevas comprensiones, lo que implica reconocerles a todas las personas que el poder de transformarse está en ellas y que eso sólo lo logran a partir de sus propias decisiones. (p. 33)

6.2.2 Visibilización del pensamiento.

La comunicación generadora de ideas evidencia la importancia de la visibilización del pensamiento para denotar las comprensiones de los estudiantes y el proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Entonces, de acuerdo con Ritchhart, Church & Morrison (2014) “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando” (p. 64).

Para posibilitar la visibilización del pensamiento es pertinente que la profesora investigadora genere experiencias significativas, permitiéndole a los estudiantes exteriorizar sus ideas y perspectivas a través de la oralidad y la escritura; teniendo en cuenta que “aun cuando

existen las oportunidades para pensar, tenemos que reconocer que el pensamiento es básicamente un proceso interno, algo que ocurre “debajo del gorro”, por decirlo de alguna manera” (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 69) y, por ello, es crucial establecer acciones que le permitan a la profesora observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus comprensiones.

Además, las habilidades comunicativas se deben fortalecer porque, por un lado, les permite a los estudiantes visibilizar sus pensamientos, analizarlos y determinar cómo llegaron a las comprensiones que se han adquirido y, por otro lado, se convierten en el medio para que la profesora reconozca los aspectos que se deben valorar y mejorar y, las comprensiones adquiridas y el proceso para esta adquisición.

Visibilización oral. Por un lado, la profesora establece espacios para que los estudiantes participen en conversatorios grupales que les permiten exteriorizar los pensamientos hacia sí mismo, hacia los compañeros y hacia la profesora, para resolver sus inquietudes, plantear sus hipótesis y expresar sus ideas innovadoras; precisamente la oralidad es una habilidad comunicativa que le permite al estudiante visibilizar su pensamiento y, por ello, para la profesora “es vital propiciar situaciones comunicativas reales que favorezcan el rescate de la palabra hablada en un plano evolutivo y secuencial” (Gutiérrez & Rosas, 2008, pp. 28).

Visibilización escrita. Por otro lado, la profesora plantea acciones que le permitan al estudiante plasmar su pensamiento a través de la escritura, teniendo en cuenta que “la forma escrita ha constituido, a lo largo de los siglos, el medio predominante para la representación y comunicación del conocimiento” (Brandao, Barbeiro & Pimenta, 2008, p. 60); además, al plantear la profesora acciones escriturales, le permite a los estudiantes tener un tiempo prudente

para analizar sus pensamientos y plasmarlo como considere prudente, propiciando retroalimentaciones a través de la reescritura.

6.3 Evaluación del aprendizaje

La profesora investigadora cambio, tanto la concepción de enseñanza como la de evaluación del aprendizaje, inicia este proceso investigativo con una concepción de evaluación del aprendizaje tradicional y sumativa y, a través del desarrollo de cada uno de los ciclos de reflexión culmina con una concepción de evaluación de aprendizaje alternativa y procesual, es decir, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiante.

6.3.1 Evaluación procesual

La evaluación del aprendizaje tiene como finalidad observar, analizar y valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, este enfoque hacia el proceso del estudiante surge durante el proceso investigativo, teniendo en cuenta la retroalimentación constante de las acciones que realiza el estudiante, los criterios orientadores para las valoraciones y la valoración actitudinal que motiva al estudiante para continuar esforzándose en el proceso de aprendizaje.

Retroalimentación constante. Para retroalimentar constantemente el proceso de aprendizaje del estudiante, la profesora investigadora determina mencionarles a los estudiantes las fortalezas y los aspectos a mejorar en cada una de las acciones que realizan, porque un número en el boletín no le brinda ninguna ayuda al conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante. Además, de acuerdo con Wilson (2006):

La clave de una buena retroalimentación es encontrar un equilibrio entre cuándo utilizar una retroalimentación informal y cuándo utilizar una retroalimentación formal. Si hay demasiada retroalimentación informal, a los estudiantes se les dificultará emitir juicios

sobre su propio progreso; si hay demasiada retroalimentación formal, el estudiante se verá motivado sólo por agentes externos, tales como la calificación. (p. 1)

Además, se denota que la determinación de la profesora por cambiar la concepción de enseñanza y, por ende, de la evaluación del aprendizaje, se transforma la evaluación tradicional para convertirse poco a poco en una evaluación alternativa, ya que se plantea una valoración formativa, procesual y continua (Álvarez, 2001, p. 6). De acuerdo con Barrera & León (2014) “la valoración continua se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, [...] tanto la reflexión como la crítica constructiva acerca de lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo lo están haciendo, son elementos esenciales” (pp. 31-32).

Criterios orientadores. Es importante que la profesora les mencione a los estudiantes las metas de comprensión y los respectivos desempeños de comprensión que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque de esta manera los estudiantes conocen las comprensiones que la profesora pretende que adquieran durante el desarrollo de las acciones e intercambian puntos de vista respecto a los propósitos establecidos. Precisamente, “la interacción comunicativa es la forma que tenemos los docentes de poner en acción el currículo planificado y de crear las situaciones para que los alumnos interactúen con el conocimiento, permitiéndoles el acceso a contenidos que solos no podrían abordar” (De Longhi, 2011, p. 8), convirtiéndose la profesora en la guía que orienta el proceso de aprendizaje a través de una retroalimentación continua de las acciones que realizan los estudiantes.

Para realizar la retroalimentación es necesario valorar el proceso de aprendizaje con las respectivas explicaciones y argumentaciones, teniendo en cuenta los criterios que se plantean para las acciones en cada una de las sesiones (ver anexo 48); para ello, al principio de la sesión la

profesora les menciona a los estudiantes las acciones que se van a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que estos conocieran el proceso de evaluación, estos criterios adicionalmente se detallaban, como se observa en la figura 48, en cada uno de los desempeños de comprensión en la Unidad de Comprensión.

FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTINUA	RECURSOS
Miércoles 3 de julio	M1 M2	El estudiante comprende que los medios de comunicación influyen en los comportamientos de las personas.	INICIO (15 min): Se recoge la información de la actividad y del compromiso de la sesión anterior en un cuadro, para poder visibilizar los pensamientos de los estudiantes. DESARROLLO (20 min): Se explica a los estudiantes cuál es el programa que van a utilizar y cómo se realiza el dibujo que van a crear. CIERRE (15 min): Se observa cada uno de los dibujos y luego los estudiantes se dirigen al salón de clases para escribir el compromiso. Compromiso: Consultar el significa de adecuado e inadecuado.	Informal: Retroalimentación a los estudiantes y resolución de las inquietudes que se presenten en el transcurso de la sesión. Formal: Elaboración del compromiso y participación en las actividades.	Tablero, marcadores, borrador de tablero, computadores, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.
Miércoles 17 de julio	M1 M2		INICIO (10 min): Los estudiantes ingresan al aula de informática y se organizan en los computadores, luego se explica cuál es el programa que se va a utilizar y la actividad que se va a desarrollar. DESARROLLO (25 min): Cada uno de los estudiantes escribe de título "usos del celular", luego dibuja un celular en el centro de la hoja, después escribe a la izquierda "adecuado" y a la derecha "inadecuado", por último, escribe cinco usos en cada uno de los lados. CIERRE (15 min): La profesora toma una foto de cada una de las creaciones de los estudiantes, en el orden en el que van acabando, permitiéndoles realizar una actividad diferente al finalizar la actividad central. Luego, se van dirigiendo al salón de clases para escribir el compromiso. Compromiso: Escribir una noticia que sus padres de familia hayan observado en el celular.		Tablero, marcadores, borrador de tablero, computadores, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.

Figura 49. Valoración continua: retroalimentación informal y formal.

Aunque, existen algunos aspectos respecto a lo cuantificable que la profesora continúa manteniendo, como lo es la característica sumativa del proceso evaluativo, porque considera que es importante que los estudiantes se esfuercen en cada una de las actividades propuestas en los desempeños de comprensión, para determinar una valoración numérica que determine a través de los criterios establecidos que definitiva es determinada para el estudiante.

Valoración formativa. Dentro de la retroalimentación constante y los criterios orientadores, es necesario una valoración actitudinal para motivar a los estudiantes en su continuo esfuerzo en el proceso de aprendizaje, ya que "las pautas de actuación del profesor o profesora, forma el marco desde el que los alumnos atribuyen significado a la actividad

cotidiana, marco que contribuye a facilitar o dificultar la motivación por aprender” (Tapia, 1998, p. 5), entonces, se debe valorar tanto el esfuerzo en cada una de las acciones, como el progreso en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, la transformación de la práctica de enseñanza fue un proceso de crecimiento constante, que generó una serie de hallazgos sustentados en evidencias, como se observa en la figura 50, cuando se nutre adecuadamente las intenciones contenidas en una semilla de cambios, los frutos surgen y se establecen las mejoras pertinentes para contribuir en el desarrollo profesional docente.

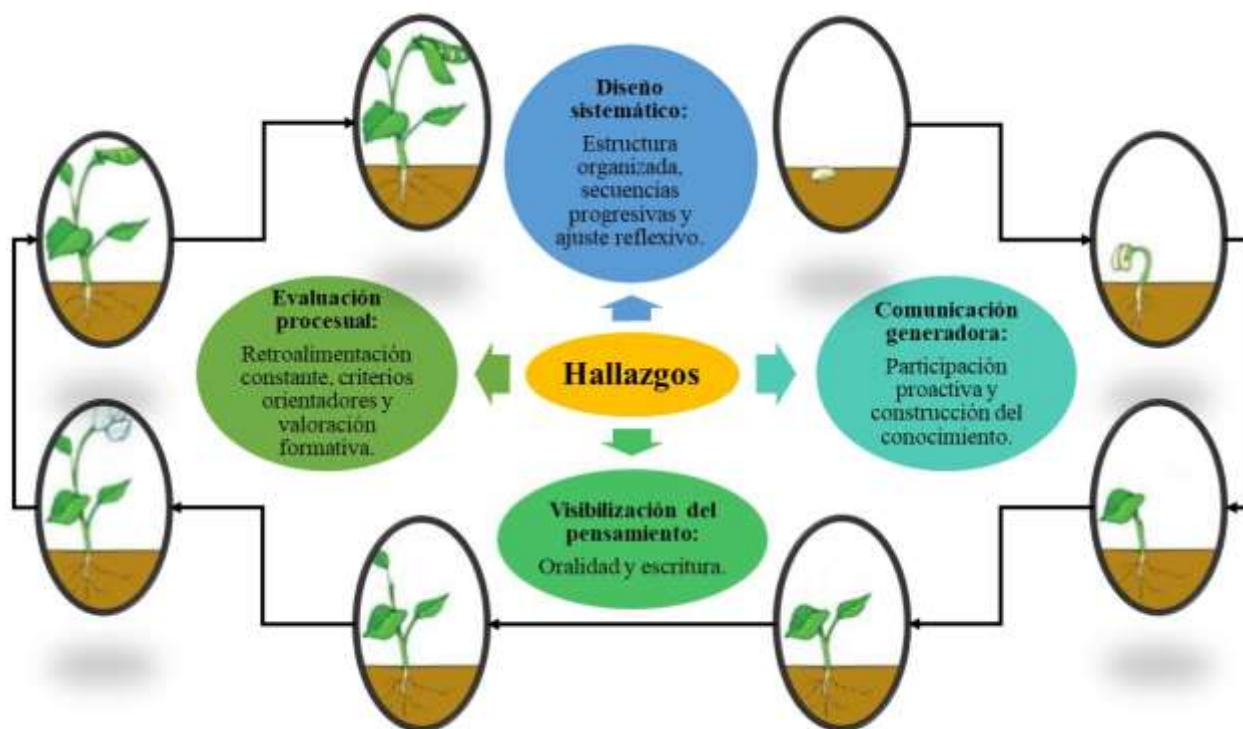


Figura 50. Hallazgos encontrados durante la transformación de la práctica de enseñanza.

7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

A partir del análisis del proceso investigativo surgen una serie de comprensiones que aportan al conocimiento pedagógico, respecto a la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, sus respectivas acciones constitutivas, el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes, los ciclos de reflexión, la metodología de investigación Lesson Study y el trabajo colaborativo.

7.1 Práctica de enseñanza

La observación, el análisis y la reflexión de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planear, implementar, evaluar), permiten la comprensión y la transformación del accionar docente. Precisamente, en el proceso investigativo, las evidencias recolectadas en el desarrollo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza generan sustentos para reflexionar acerca de la realidad dentro y fuera del aula, a partir del conocimiento de las fortalezas y aspectos para mejorar en el accionar docente y la búsqueda de estrategias pertinentes para mejorar el planteamiento y puesta en escena en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7.2 Planeación

El diseño sistemático de la planeación permite organizar en un formato estructurado, los elementos de la EpC, que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primera instancia, el diseño de planeación es la base del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque es el momento previo en donde se establecen todas las posibles variantes que pueden presentarse durante la puesta en escena de las actividades, por ello se evidencia la importancia del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), porque tiene una estructura que permite organizar los elementos que orientan este proceso, elementos como el hilo conductor, el tópico generativo, las

metas de cada una de las dimensiones de la comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua (Stone, 1999). Además, de acuerdo con Barrera & León (2014):

El Marco de la Enseñanza para la Comprensión es una visión que amplía el horizonte de la educación y nos permite darle sentido a qué enseñamos y qué aprende el estudiante. Nos invita a reflexionar sobre la importancia de la educación como un vehículo para transformar nuestras vidas y los contextos en que nos encontramos” (p. 32).

También es esencial incluir en el formato de planeación, los documentos orientadores el Ministerio de Educación, es decir, los planteamientos de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y la Serie de Lineamientos Curriculares porque estos han sido elaborados por profesionales que pretenden una educación de calidad y la equidad en el país.

La macrosecuencia de la Unidad de Comprensión y la microsecuencia de la sesión de clase permiten desarrollar acciones progresivas en el proceso de aprendizaje y enseñanza. La macrosecuencia permite establecer un macroproceso progresivo, estructurado y significativo y, la respectiva conexión entre los desempeños de comprensión, en donde se crean espacios para desarrollar las habilidades de pensamiento, que secuencialmente posibilitan la comprensión de los saberes disciplinares y su respectiva relación con el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

En la etapa de exploración se reconoce cada una de las experiencias de los estudiantes para propiciar la relación de los saberes previos con la nueva información y permitir la construcción y comprensión del conocimiento disciplinar; en la de investigación guiada se plantea una variedad de actividades significativas, para que los estudiantes vivencien y

comprendan los conocimientos disciplinares por medio de experiencias vinculadas con la realidad y; en el proyecto de síntesis, se busca formas de plasmar la síntesis de las comprensiones adquiridas, que permitan reconocer en los estudiantes los conocimientos afianzados y su respectiva relación con la realidad.

La microsecuencia permite establecer un microproceso progresivo al establecer un inicio, un desarrollo y un cierre en las sesiones de clase, en el espacio inicial se visibilizan los saberes previos de los estudiantes, en el espacio intermedio se relacionan los saberes previos con la nueva información, a través de actividades significativas y relacionadas con la realidad en la que se encuentran los estudiantes y; en el espacio final se establecen las comprensiones adquiridas.

El ajuste reflexivo de las acciones planteadas con antelación a la puesta en escena propicia cambios oportunos y significativos para la implementación. Es propicio realizar ajustes previos a la planeación, en compañía de los pares académicos, porque propician cambios precisos y necesarios, previos a la implementación, que posibilitan la generación de actividades significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7.3 Implementación

La participación de los estudiantes en los conversatorios grupales fomenta una comunicación constructora de conocimiento, porque al establecer un espacio de intercambio de ideas, los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje y en la transformación de la realidad en la que se encuentran inmersos. Siendo, la escucha activa un medio para que tanto la profesora como los estudiantes, denoten los diferentes puntos de vista de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, fomenten una síntesis del conocimiento puesto a discusión.

Las comprensiones de los estudiantes se identifican cuando exteriorizan sus ideas, visibilizándolas de manera oral y escrita. Entonces, el accionar docente debe fomentar actividades que le permitan a los estudiantes demostrar lo que se encuentra en su interior, porque son estos pensamientos los que permiten identificar el qué, el cómo y el para qué comprendieron los saberes disciplinares. Además, la comunicación entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante debe plantearse a través de la oralidad y la escritura, ya que se deben reconocer las diferentes formas de comunicación y los diversos estilos de aprendizaje.

7.4 Evaluación del aprendizaje

La evaluación procesual del aprendizaje se desarrolla a partir de una retroalimentación constante de las acciones que realizan los estudiantes. Para ello, es necesario establecer estrategias de valoración que le permitan al estudiante mejorar su proceso de aprendizaje; en primer lugar, se le brinda un espacio y se guía al estudiante para analizar sus acciones y, de esta manera, asumir el control de su propio aprendizaje, en segundo lugar, se generan espacios para intercambiar puntos de vista respecto al proceso de aprendizaje del estudiante, en donde intervienen los compañeros y la profesora como mediadora y, en tercer lugar, a partir del equilibrio entre la retroalimentación formal e informal la profesora le da a conocer al estudiante sus fortalezas y aspectos por mejorar.

Los criterios orientadores permiten identificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de los desempeños evaluativos. Según Goodrich (1992) “las matrices analíticas son también herramientas de enseñanza que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades sofisticadas de pensamiento” (p. 1), entonces, las rúbricas y la

valoración continua deben tener en cuenta el desempeño de comprensión desarrollado y, adicionalmente, es un aspecto que fortalece la metacognición en los estudiantes al buscar que su accionar conlleve al cumplimiento de los criterios mencionados en la rúbrica

La valoración formativa genera motivación en los estudiantes. Precisamente, en la valoración formativa, los estudiantes identifican los aspectos de la retroalimentación formal e informal, con el fin de direccionar el proceso de aprendizaje con sentido y coherencia, generando en los estudiantes la comprensión de los propósitos y su influencia en su contexto y en el mundo real.

7.5 Habilidades de pensamiento

Las habilidades de pensamiento se desarrollan a partir del planteamiento de las metas de comprensión de contenido, método, propósito y comunicación. Respecto a los propósitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe mencionar que gracias a la estrecha relación entre las dimensiones de la comprensión y las habilidades de pensamiento se puede desarrollar el pensamiento crítico -dimensión de propósito-, el pensamiento creativo -dimensión de comunicación- y el pensamiento metacognitivo -dimensión de método- en cada uno de los diseños de Unidad de Comprensión, permitiendo un aprendizaje profundo en los estudiantes al desarrollar pensamiento de buena calidad durante el proceso de aprendizaje a lo largo del año escolar.

7.6 Reflexión

Los ciclos de reflexión en torno a la Lesson Study fomentan la transformación de la práctica de enseñanza, el desarrollo profesional docente y el aporte teórico en el ámbito pedagógico. Para generar la transformación en la práctica de enseñanza, es fundamental el

pensamiento crítico en el docente, para interpretar la realidad de una manera más objetiva y reflexiva, que permita tener una mirada amplia, no sólo desde el sentir de los otros y la reproducción de imaginarios sociales que repercuten en un ciclo interminable, sino desde un criterio propio que vislumbra la oportunidad de conseguir la virtud que tanto añora la humanidad. Ya Savater (1992) afirmaba:

No hagas caso de quienes te digan que el mundo es políticamente invivible, que está peor que nunca, que nadie puede pretender llevar una buena vida (éticamente hablando) en una situación tan injusta, violenta y aberrante como la que vivimos. (p. 52)

Pues este tipo de pensamiento obnubila las ideas que guardan la esperanza, a partir de la reflexión de nuestro accionar en el aula, de una transformación social en beneficencia de la comunidad.

El análisis de la práctica de enseñanza, con los pares académicos, produce reflexiones profundas del accionar docente. Entonces, es vital que la profesora a través de evidencias reflexione el diseño previo a la puesta en escena y su accionar en el aula para transformar su práctica de enseñanza con el fin de cumplir con el código ético para los docentes del distrito¹⁴ y en particular, con el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes que fomentan el aprendizaje profundo y, por ende, la comprensión de la realidad.

El trabajo colaborativo con los pares académicos fomenta el intercambio de experiencias significativas en búsqueda de un progreso en el ámbito educativo. Además, los ajustes a la planeación fomentados por los comentarios de los pares académicos generan observaciones

¹⁴ Enlace https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/colombia_-_bogota_2009_codigo_de_etica_para_los_docentes.pdf

previas que a través del trabajo colaborativo cambian aspectos esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; entonces la metodología de investigación colaborativa Lesson Study permite, a partir de la escalera de la retroalimentación, observar, analizar y reflexionar las acciones que se pretenden realizar en la puesta en escena, posibilitando el desarrollo profesional y la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

8. Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis y la reflexión de los anteriores apartados, se da respuesta a los objetivos planteados en este proceso investigativo y se establecen las conclusiones respecto a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y las recomendaciones plasmadas en diversos consejos para los docentes que pretenden mejorar sus prácticas de enseñanza.

El primer objetivo investigativo era identificar las características de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión. Para ello, se observó, analizó y reflexionó cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, se describieron las características en los ciclos de reflexión y se logró comprender que la práctica de enseñanza de la profesora investigadora se desarrolla teniendo en cuenta la concepción de enseñanza y, al concebir que la enseñanza debe estar enfocada en la formación del estudiante para la vida, se considera fundamental fomentar el desarrollo del pensamiento de buena calidad para generar el aprendizaje profundo y, por ende, la comprensión de los conocimientos disciplinares al relacionarlos con la realidad.

En las acciones de planeación se denota que el diseño estructurado organiza y detallada cada uno de los elementos que propician un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes. Al plantear el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua se orienta con el apoyo de los documentos orientadores planteados con el Ministerio de Educación el proceso para desarrollar un pensamiento de buena calidad (pensamiento crítico, metacognitivo y creativo) y, por ende, la comprensión de la realidad.

En la redacción de las metas de comprensión es importante relacionar las dimensiones de la comprensión con las habilidades de pensamiento, para vincular en cada uno de los desempeños el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

En las acciones de implementación se evidencia que establecer espacios de participación para la construcción del conocimiento, a través de conversatorios grupales, fomenta una comunicación múltiple entre la profesora y los estudiantes. Teniendo en cuenta que de acuerdo con el modelo de educación se propicia un determinado modelo de comunicación, entonces cuando la profesora investigadora concibe que la enseñanza se enfoca en la formación del estudiante y en el proceso de aprendizaje, el proceso comunicativo en el aula resalta la participación en búsqueda de intercambio de ideas para construir el conocimiento. Además, en el momento de implementación se fomenta la visibilización del pensamiento, de manera oral y escrita, para evidenciar las comprensiones adquiridas y el proceso para llegar a estas comprensiones.

En las acciones de evaluación del aprendizaje se resalta la valoración continua al vincularse en el proceso de enseñanza y aprendizaje la retroalimentación formal e informal de las acciones realizadas por el estudiante; el fin de este proceso de evaluación es el proceso del estudiante para llegar a las comprensiones adquiridas, denotando las fortalezas y los aspectos por mejorar.

El segundo objetivo investigativo era diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que a partir de la reflexión docente facilite la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria. Para ello, se acogió el marco conceptual de la Enseñanza para la

Comprensión (EpC) y la metodología de investigación Lesson Study para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la transformación de la práctica de enseñanza y el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Los elementos del marco conceptual de la EpC fomentaron la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, porque al enfocarse en la comprensión simultáneamente desarrollan un aprendizaje profundo y un pensamiento de buena calidad, que equivalen al pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Este enfoque hacia la comprensión permite establecer actividades significativas que propicien la relación entre el conocimiento disciplinar y la realidad en la que se encuentran inmersos los estudiantes.

La metodología de investigación Lesson Study permite vincular diversos puntos de vista de los pares académicos en búsqueda de cambios oportunos que generen la transformación de la práctica de enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes; teniendo en cuenta que la recolección de datos permite la observación, el análisis y la reflexión de la puesta en escena en relación con lo planteado, para establecer cambios significativos y relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y una documentación sustentada en hechos.

El tercer objetivo investigativo fue analizar los efectos de los cambios introducidos en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora y en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria. Para ello, se adoptaron las fases de la metodología de investigación Lesson Study y la triangulación de datos, porque sustentaban los cambios fomentados en la transformación de la práctica de enseñanza.

Las fases de la Lesson Study permiten observar, analizar y reflexionar el accionar docente, en compañía de pares académicos y, por ende, valorar antes y después de la puesta en

escena en el aula. También es importante que el profesor constantemente actualice sus saberes como maestro, porque a partir de esta información realiza los cambios oportunos de acuerdo con el contexto y la etapa de desarrollo de los estudiantes; adicionalmente, es necesario que cada uno de los cambios este sustentado en autores para soportar los hallazgos en hechos y en investigaciones previas.

Teniendo en cuenta los hallazgos, se desarrolla el pensamiento crítico al realizar conversatorios grupales en donde los estudiantes plantean una postura propia al reflexionar la realidad en la que se encuentran inmersos, denotando un pensamiento claro y racional; el pensamiento creativo se fomenta al establecer una serie de situaciones que le permitan al estudiante buscar las soluciones pertinentes a partir de ideas innovadoras y pensamientos transformadores, que visibilicen la relación entre las comprensiones y el contexto y; el desarrollo del pensamiento metacognitivo se vislumbra al permitirle al estudiante reflexionar su proceso de aprendizaje, reconociendo los errores y las respectivas estrategias para llegar a las comprensiones adquiridas, siendo fundamental que la profesora apoye este proceso progresivo para el autoconocimiento.

El discurso del profesor se convierte es un aspecto clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello requiere establecer indicadores que permitan una observación organizada, un análisis fundamentado y por ende una reflexión pedagógica. Kaplún (1998) menciona que “la educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada” (p. 52), por ello tanto el desarrollo de las capacidades, las habilidades y las competencias de los estudiantes, como el desarrollo profesional del profesor, deben estar en constante modificación para transformar los aspectos que requieren una mejora pertinente, de acuerdo con el entorno que lo rodea.

Recomiendo analizar constantemente las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, porque describirlas y caracterizarlas permite comprender el accionar docente y modificar los aspectos pertinentes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También, desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes, porque a través del pensamiento crítico, metacognitivo y creativo se fomenta la comprensión en los estudiantes y, por ende, la relación entre los saberes disciplinares y la realidad en la que se encuentran inmersos.

Además, adoptar en el proceso de enseñanza la metodología de investigación Lesson Study, ya que permite por medio de ciclos de reflexión, la observación, el análisis y la reflexión, con los pares académicos, de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, propiciando el desarrollo profesional docente y la mejora del accionar docente.

Por último, crear un sistema de investigación en el aula que permita aportar teóricamente en el ámbito pedagógico, siendo fundamental que los maestros construyan el conocimiento pedagógico que día a día experimentan en el aula.

Referencias

- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018) Concepción de Práctica de Enseñanza mencionada en el Seminario Taller de Investigación I, el sábado 3 de noviembre de 2018.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Álvarez, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España. Recuperado de http://farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan_Manuel_Alvarez_Mendez.pdf.
- Arias, G. (2002). Pretensiones de científicidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad. *Univ. odontol*, 71-81.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Báez, A. & Onrubia, G. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113. [fecha de Consulta 11 de Abril de 2020]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333343664007>.

- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., & Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barrera, M. X., & León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9, 26-32.
- Boix, V. & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.* 215-256.
- Brandao, J. A., Barbeiro, L., & Pimenta, J. (2008). La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. *El proceso de enseñar lenguas-Investigaciones en didáctica de la lengua*, 57-88.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.
- Brunal, L. M. & Brunal, J. R. (2012) Metacognición, cognición y comunicación. *Educación y familia*. Revista Internacional Magisterio, (55), pp. 90-92.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Cañas, J. M. (2010) El proceso comunicativo dentro del aula. Jaén-España. Íttakus.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka. Recuperado*, 11.

- Clemente, R. A., & Hernández, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. *Colección educación y psicología*, 20-30. Ediciones Aljibe.
- De Longhi, A. L. (2011) La comunicación en el aula. Editorial Cuadernillos.
- De Longhi, A. L. (2009) Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en:
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2).
- De Zubiría, J. (2014) El desarrollo del pensamiento: prioridad de la educación actual. *Habilidades del pensamiento*. Revista Internacional Magisterio, (66), 15-19.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el*, 10(04), 1-15.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(3), 29-46.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Flor, I., Gándora, C., Revelo, J., & Moraes, A. (2004). *Manual de educación física: deportes y recreación por edades*. Cultural.

- García, J. J. (2003). Creatividad, naturaleza y conceptualizaciones. *Didáctica de las ciencias. Resolución de problema y desarrollo de la creatividad*. Editorial Magisterio, pp. 143-172.
- Gifre, M. & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>
- Goodrich, H. (1992). Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración. Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y The Project Zero Classroom: views on understanding, editado por Lois Hetland y Shirley Veenema. Proyecto Cero, 91-99.
- González Álvarez, C. M. (2012). Aplicación del constructivismo social en el aula.
- González, E. (2003). Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula. In *Taller de Didáctica de la Lógica, Conferencia UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. Barranquilla, Colombia. *Investigación y desarrollo*, vol. 12, no. 1, pp. 2-23.
- Gutiérrez, Y. & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes*, 7(1), pp. 24-29.
- Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Educación y desarrollo social*, 2(2), 9-29.
- Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. Madrid-España. Ediciones de la Torre.

- Hevia, I.; Fueyo, A. & Belver, J. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.
- IDEP (2009). REDP: logros en infraestructura, conectividad y calidad. *Magazín Aula Urbana*, (74), 15-15.
- Labarrere, A. F. (2014) Desarrollo del pensamiento y la creatividad de los estudiantes mediante el diseño de productos creativos. *Habilidades del pensamiento*. *Revista Internacional Magisterio*, (66), 15-19.
- Ley de Educación General (1994) Ley 115 de febrero 8 de 1994.
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110.
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaMotivacionEnElAula-1104735%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaMotivacionEnElAula-1104735%20(1).pdf)
- Mallart, J. (2010). La Didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (pp. 45-61).
- Manual de Convivencia del Colegio La Aurora IED (2018).
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Montero, M. L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Los docentes, conciencia educativa de la sociedad*, (16), 69-88.

<http://www.altacapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/PDF/revista16.pdf#page=69>

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*, 11-27. Editorial GRAÓ.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8dw6xKPDcr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=autonom%C3%ADa+en+los+estudiantes&ots=5ZIG8Z2uE_&sig=pqkHx9iTbLDv9rMY9XgtVTzQT40#v=onepage&q=autonom%C3%ADa%20en%20los%20estudiantes&f=false

Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.

Ortiz-García, J. M. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco*, 12(3), 530-540

Pachón, L. A., Parada, R. A., & Chaparro, A. Z. (2016). El razonamiento como eje transversal en la construcción del pensamiento lógico. *Praxis & Saber*, 7(14), 219-243.

Pérez, Á. I.; Soto, E. Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 69-92.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial PUCP.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

Rirchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento.

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.

Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Redvet. Revista electrónica de veterinaria*, 16(1), 1-14.

Román, J. M., Martín, L. J., & Carbonero, M. Á. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 549-558. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321060.pdf>

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

Ruiz, A. (2008). El diálogo que somos. Ética discursiva y educación. Magisterio civitas.

Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.

Savater, F. (1992). *Ética para amador* (No. BJ1142. S38 2001.). Barcelona: Ariel.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

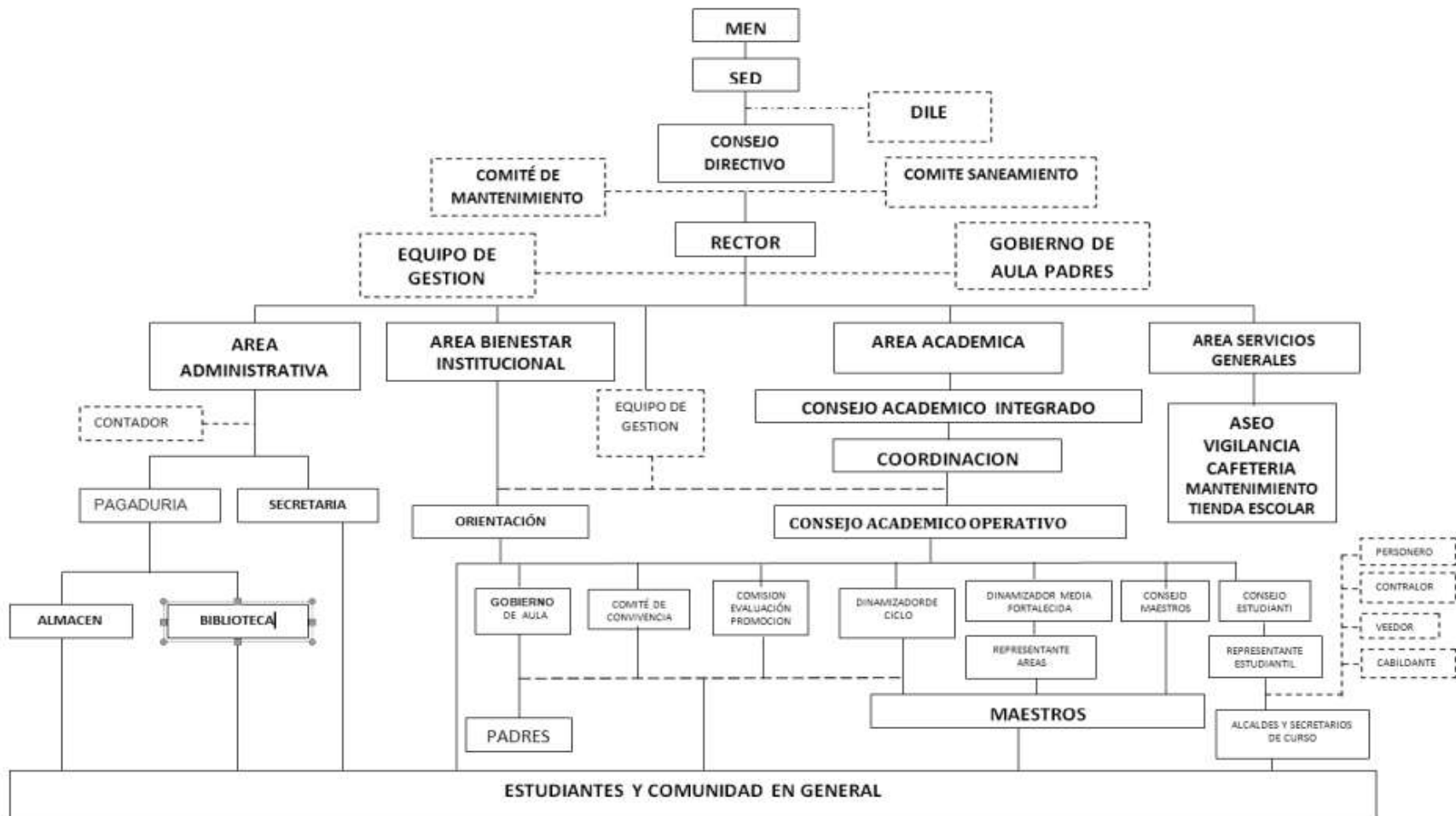
Secretaría Distrital de Salud y el Hospital de Usme (2010) Diagnóstico local de salud con participación social 2009-2010.

- Soto, C. A. (2002). Metacognición y educación en ciencias. *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*, Editorial Magisterio, pp. 27-62.
- Soto, E., & Pérez, A. (2013). Guía lesson study. Cuadernos de pedagogía, 65.
- Stenhouse, L. (2007) La investigación como base de la enseñanza. Madrid-España. Ediciones Morata.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 95-126.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.
- Tecnológico de Monterrey (2014). Aprendizaje invertido. Recuperado de <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/octubre14.pdf>.
- Unicef. (2018). Aprendizaje a través del juego. *The Lego Foundation en apoyo de UNICEF*, 6(7), 24.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2274Valenzuela.pdf>
- Wilson, D. (2006). La retroalimentación a través de la pirámide. *Traducido al español por Patricia León Agusti, Constanza Hazelwood, María Ximena, Barrera*.

Anexos

Anexo 1. Organigrama del Colegio La Aurora IED

ORGANIGRAMA COLEGIO LA AURORA IED



Anexo 2. Introducción a la unidad de comprensión del ciclo de reflexión I

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre de la unidad: La materia a través de los sentidos.

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 4 de febrero al viernes 26 de abril.

Asignatura: Ciencias Naturales.

Grados: Tercero (303 y 304).

Número de estudiantes: 303 (38 estudiantes) y 304 (38 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 11 semanas.

Recursos necesarios: Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador, tajalápiz, regla, textos literarios, libros, láminas de imágenes, hojas iris, cartulinas, papel mantequilla, televisor.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de actividades que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado tercero, en el primer periodo, de acuerdo con los DBA de Ciencias Naturales. A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para los grados terceros de la IED La Aurora, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes de los cursos 303 -17 niñas y 21 niños- y 304 -20 niñas y 18 niños- se encuentran en un rango de edad entre los 7 y los 10 años. Los estudiantes, en el grado segundo, realizaron diversas actividades relacionadas con la temática “la materia, sus propiedades, los estados y sus respectivos cambios”, aunque estas actividades estaban direccionadas hacia el desarrollo de un contenido y se dejaba de lado las competencias que se evidencian en los DBA y en los estándares. Adicionalmente, los estudiantes expresan el interés que les genera desarrollar experimentos en las clases de ciencias naturales.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	
<p>Entorno físico (propios de las ciencias naturales)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describo y clasifico objetos según características que percibo con los cinco sentidos. -Propongo y verifico diversas formas de medir sólidos y líquidos. -Identifico diferentes estados físicos de la materia (el agua, por ejemplo) y verifico causas para cambios de estado. 	<p>Comprende la influencia de la variación de la temperatura en los cambios de estado de la materia, considerando como ejemplo el caso del agua.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interpreta los resultados de experimentos en los que se analizan los cambios de estado del agua al predecir lo que ocurrirá con el estado de una sustancia dada una variación de la temperatura. -Explica fenómenos cotidianos en los que se pone de manifiesto el cambio de estado del agua a partir de las variaciones de temperatura (la evaporación del agua en el paso de líquido a gas y los vidrios empañados en el paso de gas a líquido, entre otros). -Utiliza instrumentos convencionales (balanza, probeta, termómetro) para hacer mediciones de masa, volumen y temperatura del agua que le permitan diseñar e interpretar experiencias sobre los cambios de estado del agua en función de las variaciones de temperatura. 	
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS		
...me aproximo al conocimiento como científico(a) natural	...desarrollo compromisos personales y sociales	
<ul style="list-style-type: none"> -Observo mi entorno. -Formulo preguntas sobre objetos, organismos y fenómenos de mi entorno y exploro posibles respuestas. -Hago conjeturas para responder mis preguntas. -Diseño y realizo experiencias para poner a prueba mis conjeturas. -Identifico condiciones que influyen en los resultados de una experiencia. -Realizo mediciones con instrumentos convencionales (regla, metro, termómetro, reloj, balanza...) y no convencionales (vasos, tazas, cuartas, pies, pasos...). 	<ul style="list-style-type: none"> -Escucho activamente a mis compañeros y compañeras y reconozco puntos de vista diferentes. -Valoro y utilizo el conocimiento de diversas personas de mi entorno. -Cumpló mi función y respeto la de otras personas en el trabajo en grupo. 	

<ul style="list-style-type: none">-Registro mis observaciones en forma organizada y rigurosa (sin alteraciones), utilizando dibujos, palabras y números.-Busco información en diversas fuentes (libros, Internet, experiencias propias y de otros...) y doy el crédito correspondiente.-Selecciono la información apropiada para dar respuesta a mis preguntas.-Analizo, con la ayuda del profesor, si la información obtenida es suficiente para contestar mis preguntas.-Persisto en la búsqueda de respuestas a mis preguntas.-Propongo respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otras personas.-Comunico de diferentes maneras el proceso de indagación y los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none">-Reconozco la importancia de animales, plantas, agua y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos.-Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno.
--	---

Anexo 3. Rúbrica de valoración del ciclo de reflexión I

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
METAS	BAJO (1.0 a 3.4)	BÁSICO (3.5 a 4.0)	ALTO (4.1 a 4.5)	SUPERIOR (4.6 a 5.0)
M1: El estudiante comprenderá, a través de la experimentación, las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado.	El estudiante no identifica las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado.	El estudiante identifica las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado, pero no relaciona la información cuando realiza los experimentos.	El estudiante identifica las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado, aunque se le dificulta relacionar la información cuando realiza los experimentos.	El estudiante comprende en los experimentos las propiedades organolépticas de la materia y sus respectivos cambios de estado.
M2: El estudiante evidenciará, por medio de la oralidad y la escritura, la relación entre los objetos, sus propiedades y la función que cumplen.	El estudiante no relaciona los objetos, sus propiedades y la función que cumplen.	El estudiante relaciona los objetos, sus propiedades y la función que cumplen, pero se le dificulta expresarlo por medio de la escritura y de la oralidad.	El estudiante relaciona los objetos, sus propiedades y la función que cumplen, aunque se le dificulta expresarlo por medio de la escritura o de la oralidad.	El estudiante evidencia, por medio de la oralidad y la escritura, la relación entre los objetos, sus propiedades y la función que cumplen.

ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN CONTÍNUA	AUTOEVALUACIÓN: Cada estudiante analiza su proceso a partir de la resolución escrita u oral de las preguntas que realiza la docente.
	COEVALUACIÓN: Entre los compañeros fortalecen sus procesos mediante la observación y diálogo de los aspectos sobresalientes y por mejorar.
	HETEROEVALUACIÓN: La profesora observa y retroalimenta el proceso del estudiante durante la clase.

Anexo 4. Planeador semanal del ciclo de reflexión I.

EXPLORACIÓN					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	RECURSOS
		El estudiante plasmará en una hoja el inicio de la unidad de comprensión, a partir de la escritura de una frase, de la creación de un letrero para identificar el primer periodo y de la realización de un dibujo relacionado con la naturaleza.	<p>INICIO (10 minutos): La profesora explicará la forma cómo se plasmará en una hoja el inicio de la unidad de comprensión.</p> <p>DESARROLLO (30 minutos): El estudiante escribirá la siguiente frase: “Naturaleza: En la naturaleza está la preservación del mundo. ...Henry David Thoreau”, luego creará un letrero en relieve “primer periodo” y realizará un dibujo relacionado con la naturaleza. Finalmente, coloreará las imágenes que lo requieran.</p> <p>CIERRE (10 minutos): La profesora explicará las reglas básicas de convivencia para la pertinente participación en las actividades que se desarrollarán en cada uno de los desempeños de comprensión.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Elaboración de la frase, del letrero y del dibujo.</p>	Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.
Viernes 22 de febrero	M1	El estudiante recordará acerca de la materia y de sus respectivas propiedades, participando oralmente y por medio de la escritura de esta información, de la observación de un video para ampliar la información y la elaboración de un dibujo que refleje el conocimiento adquirido.	<p>INICIO (15 minutos): El estudiante escribirá las temáticas del primer periodo.</p> <p>DESARROLLO (60 minutos): El estudiante escribirá el concepto de materia y las propiedades generales y específicas. Luego observará un video “Las materias y sus propiedades” (enlace https://www.youtube.com/watch?v=swcjamDFsn0) para ampliar la información. Después realizará un dibujo de algún objeto que se encuentre en el Universo.</p> <p>CIERRE (15 minutos): La profesora explicará que cada objeto del Universo tiene materia y determinadas características, a partir de esta explicación los estudiantes participarán en la construcción del conocimiento respecto al significado de materia y su respectiva relación con las cosas que nos rodean.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Transcripción del texto, escucha activa, participación y elaboración del dibujo.</p>	USB, televisor, cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.

INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	RECURSOS
Miércoles 27 de febrero	M1	El estudiante escogerá un objeto o un alimento para dibujarlo y evidenciar en este las propiedades cuantitativas de la materia, luego reconocerá la explicación de cada una de las propiedades cualitativas de la materia.	<p>INICIO (10 minutos): La profesora preguntará ¿qué es materia? A partir de los conocimientos previos de los estudiantes la profesora explicará qué es la materia y cuáles son las propiedades de esta.</p> <p>DESARROLLO (60 minutos): El estudiante transcribirá qué es la materia para recordar la definición vista en la anterior sesión, luego escogerá un objeto o un alimento para dibujarlo y evidenciar en este las propiedades cuantitativas de la materia, posteriormente escribirá la explicación de cada una de las propiedades cualitativas de la materia.</p> <p>CIERRE (20 minutos): La profesora retroalimentará las propiedades de la materia teniendo en cuenta la participación de los estudiantes.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Transcripción del texto y elaboración del dibujo con su respectiva descripción.</p>	Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.
Lunes 11 de marzo	M1 M2	El estudiante escogerá un objeto para identificar las propiedades cualitativas y cuantitativas de este, a través de la resolución de unas preguntas.	<p>INICIO (10 minutos): La profesora indicará las acciones que se realizarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (60 minutos): El estudiante ubicará su objeto encima del puesto, luego mencionará porque escogió ese objeto y después transcribirá y responderá las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es el nombre del objeto? 2. ¿Para qué sirve el objeto? 3. ¿Qué forma tiene el objeto? 4. ¿De qué color es el objeto? 5. ¿A qué huele el objeto? 6. ¿A qué sabe el objeto? 7. ¿Cuál es la textura del objeto? 8. De las propiedades vistas en clase ¿qué propiedades tiene el objeto? Por último, elaborar el dibujo del objeto.</p> <p>CIERRE (20 minutos): El estudiante expresará de forma oral sus respuestas.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Transcripción de las preguntas, resolución de estas y elaboración del dibujo.</p>	Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.
Lunes 18 de marzo	M1	El estudiante reconocerá los estados de la materia y sus respectivos cambios,	<p>INICIO (10 minutos): La profesora indicará las acciones que se realizarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (40 minutos): El estudiante escribirá cuáles son los estados de la materia y sus respectivos cambios. Luego observará un video</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan</p>	USB, televisor, cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo,

		posteriormente interiorizará esta información observando un video y elaborando un gráfico que represente este contenido.	(enlace https://www.youtube.com/watch?v=huVPSc9X61E) para relacionar la información plasmada en el cuaderno a través de ejemplos audiovisuales. CIERRE (40 minutos): El estudiante dibujará los estados de la materia para ubicar con flechas los cambios de estado.	en el transcurso de las actividades. Formal: Transcripción del texto, escucha activa y ejemplificación de la información.	colores, borrador y tajalápiz.
Lunes 1 de abril	M1 M2	El estudiante comprenderá los estados de la materia y sus respectivos cambios por medio de la experimentación y la resolución de unas preguntas.	INICIO (10 minutos): La profesora indicará las acciones que se realizaran en la sesión. DESARROLLO (60 minutos): Mientras la profesora organiza los elementos de los experimentos, el estudiante escribirá las siguientes preguntas: <i>PARTE 1 Descripción del elemento</i> 1) ¿Cuál es el nombre? 2) ¿Para qué sirve? 3) ¿Qué forma tiene? 4) ¿De qué color es? 5) ¿A qué huele? 6) ¿A qué sabe? 7) ¿Cuál es la textura? <i>PARTE 2 ¿Qué paso con el agua?</i> 1) ¿Qué ocurrió con el elemento? 2) ¿Por qué cambio de estado el elemento? 3) ¿Cuál es el nombre del cambio de estado? 4) ¿Cómo puede volver a su estado inicial? 5) ¿Cuál es el nombre de este cambio de estado? 6) ¿Qué es vaporización? 7) ¿Dónde se evidencia la vaporización? <i>PARTE 3 Hallazgos del experimento</i> 1) ¿Qué elementos se utilizaron en el experimento? 2) ¿Qué observo cuando la masa está en mis manos? 3) ¿Qué ocurre si ejerzo fuerza en la masa? Al terminar de escribir las preguntas, la profesora ubica en el plato de cada estudiante un pedazo de hielo con sabor para la resolución de la “parte 1”. Luego dejan el elemento en el plato mientras observan el video “Los estados del agua” (enlace https://www.youtube.com/watch?v=c4nhGai4TFs), para la resolución de la “parte 2”. Después se ubica en cada uno de los platos una cucharada de MAIZENA y una cantidad de agua medida en una jeringa para la resolución de la “parte 3”. CIERRE (10 minutos): Los estudiantes recuerdan qué es la materia, cuáles son sus propiedades y en qué estados se presenta la materia (con sus respectivos cambios).	Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades. Formal: Transcripción y resolución de las preguntas, participación en los experimentos y expresión oral de las respuestas.	Platos, hielo con sabor, USB, televisor agua, maicena, cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.

<p>Lunes 22 de abril</p>	<p>M1 M2</p>	<p>El estudiante analizará tres objetos diferentes (sólido, líquido y gaseoso) a partir de una observación detallada de los objetos, de la relación con la información que se brinda y de la resolución de unas preguntas.</p>	<p>INICIO (minutos): La profesora indicará las acciones que se realizarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (minutos): La profesora ubicará las guías en los cuadernos mientras los estudiantes observan sus objetos y los plasman en el cuaderno para colorearlos de acuerdo con su estructura.</p> <p>Luego, responderá a las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Cuál es el nombre del objeto? 2. ¿Para qué sirve el objeto? 3. ¿Qué forma tiene el objeto? 4. ¿De qué color es el objeto? 5. ¿A qué huele el objeto? 6. ¿A qué sabe el objeto? 7. ¿Cuál es la textura del objeto? 8. ¿En qué estado se encuentra el objeto? 9. ¿Qué características tiene el estado del objeto? 10. ¿Por qué se encuentra en ese estado?</p> <p>CIERRE (minutos): La profesora revisará las respuestas a medida que los estudiantes las expresan oralmente.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Resolución de las preguntas.</p>	<p>Guías, objetos, cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.</p>
<p>PROYECTO DE SÍNTESIS</p>					
<p>FECHA</p>	<p>META</p>	<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>ESTRATEGIAS</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>	<p>RECURSOS</p>
<p>Viernes 26 de abril</p>	<p>M1 M2</p>	<p>El estudiante creará un objeto a partir de una serie de elementos que encontrará en una bolsa; este objeto creado debe tener alguna funcionalidad, la cual se plasmará a través de un escrito que estará orientado por unas preguntas.</p>	<p>INICIO (minutos): La profesora indicará las acciones que se realizarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (minutos): El estudiante construirá su objeto, luego realizará la resolución de las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es el nombre del objeto? 2. ¿Para qué sirve el objeto? 3. ¿Qué forma tiene el objeto? 4. ¿De qué color es el objeto? 5. ¿Cuál es la textura del objeto? Mientras los estudiantes elaboran el objeto y resuelven las preguntas, la profesora revisa aspectos esenciales que les brinda una guía sobre la actividad que están realizando. En el texto se debe reflejar las características del objeto, el estado de la materia en el que se encuentra y la utilidad para la sociedad.</p> <p>CIERRE (minutos): La profesora revisará las respuestas a medida que los estudiantes las expresan oralmente. Además, orientará la elaboración del texto.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que se desarrollan en el transcurso de las actividades.</p> <p>Formal: Creación del objeto de acuerdo con las indicaciones, creación del texto a partir de la resolución de unas preguntas y expresión oral del texto.</p>	<p>Elementos, cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador y tajalápiz.</p>

Anexo 5. Desempeño de comprensión de la etapa de exploración del ciclo de reflexión I

Monday, 11th February

Temas del Primer periodo

1. La materia
2. Cambios de estado de la materia
3. Cambios de estado del agua por variación de la temperatura.

Friday, 22th February

La materia y sus propiedades

Todos los objetos del Universo están formados por materia. La materia es todo aquello que tiene masa y ocupa un lugar en el espacio, es decir, tiene volumen.

Los objetos tienen dos clases de propiedades

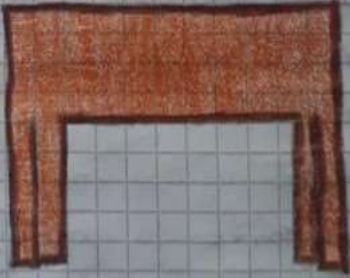
propiedades generales Son aquellas que dependen de la cantidad de materia, entre ellos tenemos

1. Masa
2. Extensión
3. Inercia
4. Divisibilidad
5. Atracción

Propiedades específicas Son aquellas que no dependen de la cantidad de materia, las más importantes son

1. Dureza
2. Maleabilidad
3. Ductibilidad
4. Brillo
5. Elasticidad
6. Viscosidad

Mesa



Claudia Marcela Díaz Pérez
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA
UPN © K

Anexo 6. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I

Wednesday, 27th February

Propiedades de la materia


→ La materia es todo aquello que tiene masa y ocupa un lugar en el espacio, es decir, tiene volumen.

Propiedades Cuantitativas

1. Masa: Cantidad de materia que tiene un cuerpo (Kg).
2. Volumen: es el espacio que ocupa un cuerpo.
3. Inercia: todo cuerpo se mantiene en reposo o en movimiento, mientras no exista una causa (fuerza) que modifique dicho estado.
4. Divisibilidad: La materia se puede fraccionar en partes cada vez más pequeñas por diferentes medios (mecánico, físico, químico).
5. Atracción: es la propiedad por la cual dos cuerpos, partículas, moléculas o átomos tienden a unirse.
6. Dureza: es la resistencia que presenta un sólido.
7. Maleabilidad: propiedad por la cual los metales se pueden transformar hasta láminas.
8. Ductilidad: propiedad por la cual los metales se pueden transformar hasta alambres o hilos.
9. Brillo: propiedad por la cual un cuerpo refleja la luz.
10. Elasticidad: es la capacidad que presenta algunos sólidos para recuperar su forma original una vez que deja de actuar la fuerza que los deformaba.
11. Viscosidad: es la resistencia que presentan los fluidos en su desplazamiento.

Propiedades Cualitativas: Fresa

1. Color: Rojo y verde ✓
2. Olor: Agradable ✓
3. Sabor: Ácido ✓
4. Textura: Blanda ✓



Claudia Marcela Diaz Pérez
LIC. EN EDUCACION FISICA
U.P.N. OK

Anexo 7. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I

Monday, 11th March


Propiedades de mi objeto

Responder las siguientes preguntas

1. ¿Cuál es el nombre del objeto?
2. ¿Para qué sirve el objeto?
3. ¿Qué forma tiene el objeto?
4. ¿De qué color es el objeto?
5. ¿A qué huele el objeto?
6. ¿A qué sabe el objeto?
7. ¿Cuál es la textura del objeto?
8. ¿Qué propiedades tiene el objeto?

Solución

1. Pandereta	7. Duro
2. Para hacer música	8. Fuerza
3. Circular	
4. Rojo y gris	
5. A nada	
6. No sabe a nada	



Claudia Marcela Díaz Pérez
JG. EN EDUCACION FISICA
U.P.N. OK



0. Objetos

0:00:10

Speaker icon, Chat icon, 10, Play icon, 30, Edit icon

Anexo 8. Desempeño de comprensión de la investigación guiada del ciclo de reflexión I

Monday, 7th April

La materia a través de los sentidos

PARTE 7 Descripción del elemento

1) ¿Cuál es el nombre?

Rta: **Engelado**

2) ¿Para qué sirve?

Rta: **Para comer**

3) ¿Qué forma tiene?

Rta: **Como un huevo**

4) ¿De qué color es?

Rta: **Verde claro**

5) ¿A qué huele?

Rta: **A limón**

6) ¿A qué sabe?

Rta: **A rico**

7) ¿Cuál es la textura?

Rta: **Blandito**

0:18:29 0:14:40



✓ **PARTE 2** ¿Qué pasó con el agua?
 1) ¿Qué ocurrió con el elemento?
 ✓ Rta. Se derritió. ✓
 2) ¿Por qué cambio de estado?
 ✓ Rta. Porque no estaba en lo frío. ✓
 3) ¿Cuál es el nombre del cambio de estado?
 ✓ Rta. Fusión. ✓
 4) ¿Cómo puede volver a su estado inicial?
 ✓ Rta. Congelador. ✓
 5) ¿Cuál es el nombre de este cambio de estado?
 ✓ Rta. Solidificación. ✓
 6) ¿Qué es vaporización?
 ✓ Rta. Que pasa de líquido a gaseoso. ✓
 7) ¿Dónde se evidencia la vaporización?
 ✓ Rta. Tenía fuego con una olla con agua que se calentaba salía burbujas. ✓

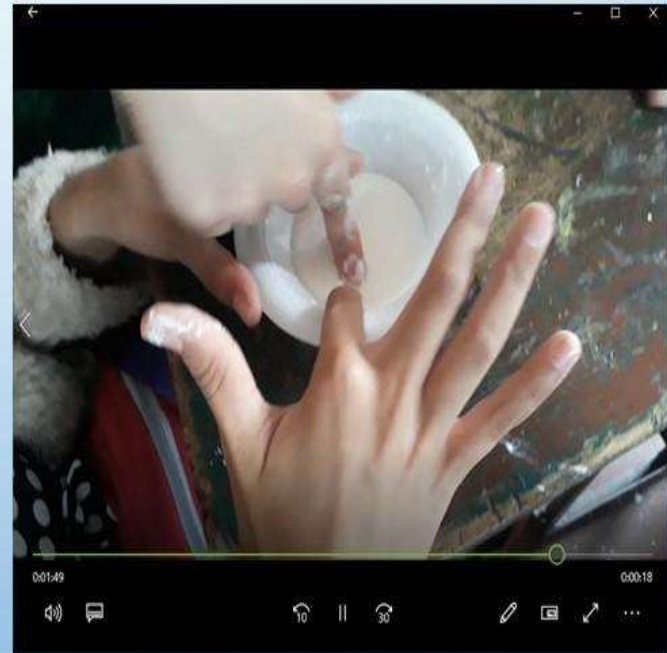


PARTE 3 Hallazgos de experimento

1. ¿Qué elementos se utilizan?
2. ¿Qué observo cuando la masa está en mis manos?
3. ¿Qué ocurre si ejerzo fuerza en la masa?

vvv Solución vvv

- 1 Agua y harina.
- 2 Se siente aguada. Cuando la toco.
- 3 Se expande.



Anexo 9. Asignación numérica a las acciones de los estudiantes del ciclo de reflexión I

NO.	DESEMPEÑO	PARTES	PUNTOS	NO.	DESEMPEÑO	PARTES	PUNTOS	NO.	DESEMPEÑO	PARTES	PUNTOS				
a)	Decoración	Asistencia.	10	3)	Materia y objeto.	Asistencia.	10	7)	Huerta escolar: mala hierba.	Asistencia.	10				
		Número.	3			Título.	3			Título.	3				
		Color del número.	2			Significado.	7			Punto 1	7				
		Coloreado del número.	1			Propiedades específicas.	10			Punto 2	10				
		Letras.	7			Propiedades generales.	10			Punto 3	6				
		Color de las letras.	3			Dibujo del objeto.	5			Punto 4	7				
		Coloreado de las letras.	2			Color del objeto.	3			Punto 5	7				
		Título.	2			Coloreado del objeto.	2			8)	Cambios de estado.	Asistencia.	10		
		Contenido.	5			4)	Propiedades y objeto.					Asistencia.	10	Texto 1.	12
		Autor	3									Título.	2	Texto 2.	8
		Dibujo.	7									Retroalimentación.	3	Gráfico.	10
		Color del dibujo.	3									Propiedades cualitativas.	5	Coloreado.	5
		Coloreado del dibujo.	2									Dibujo.	5	Claridad.	5
										Color del dibujo.	3	9)	Huerta escolar: agricultura.	Asistencia.	10
b)	Decoración (huerta escolar).	Asistencia.	10	5)	Normas del huerto.	Asistencia.	10	Título.	5						
		Letras del huerto.	7			Título.	5	Texto.	20						
		Color del letrero.	5			Normas del huerto: 10*3	30	Color del dibujo.	10						
		Coloreado del letrero.	3			Importante	5	Coloreado del dibujo.	5						
		Letras de escolar.	7			6)	Mi objeto y sus propiedades.	Asistencia.	10	10)	Experimentos.			Asistencia.	10
		Color del letrero.	5					Transcripción de las preguntas: (8)	5			Título.	3		
		Coloreado del letrero.	3					Respuestas.	16			Parte 1.	1		
		Decoración.	10					Claridad.	4			Preguntas.	7		
1)	Temáticas.	Asistencia.	10	Dibujo.	7			Respuestas.	7						
		Título.	10	Color del dibujo.	5			Parte 2.	1						
		Primero.	5	Coloreado del dibujo.	3	Preguntas.	7								
		Segundo.	10			Respuestas.	7								
		Tercero.	15			Parte 3.	1								
2)	Huerto escolar.	Asistencia.	10			Preguntas.	3								
		Título.	5			Respuestas.	3								
		Primer párrafo.	15												
		Segundo párrafo.	20												

Anexo 10. Rúbrica de valoración de la unidad de comprensión.



RUBRICA DE VALORACION DE UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre: Claudia Marcela Díaz

Fecha: 22/abril/2019

Dim	Elementos	INGENUO	NOVATO	APRENDIZ	MAESTRIA
CONOCIMIENTO-CONTENIDO	Tópico Generativo	Está poco o nada enfocado a la esencia del tema de la disciplina, no se evidencia que sea alcanzable, ni tiene conexiones con otros temas o disciplinas, no son conceptos llamativos ni desafiante, no está en contexto, no es central e interconectado, ni transversal a disciplinas)	Está en algo enfocado a la esencia del tema de la disciplina, cumple entre el 40 a 70% de los criterios para el tópico generativo cumple 2 o 3 de estos criterios, (es alcanzable, tiene conexiones con temas y disciplinas, conceptos llamativos y desafiante, en contexto, central e interconectado, transversal a disciplinas)	Está enfocado a la esencia del tema de la disciplina, cumple con mas del 80% de los criterios para el tópico generativo uno de éstos no cumple (es alcanzable, tiene conexiones con temas y disciplinas, conceptos llamativos y desafiante, en contexto, central e interconectado, transversal a disciplinas)	Está enfocado a la esencia del tema de la disciplina, cumple con todos los criterios (100%) para un tópico generativo (es alcanzable, tiene conexiones con temas y disciplinas, conceptos llamativos y desafiante, en contexto, central e interconectado, transversal a disciplinas)
	Metas de Comprensión	No se evidencia que sean claras, alcanzables y públicas; no van a la esencia de la disciplina, no tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión, no son observables medibles - evaluables,. El docente no tiene claro las comprensiones que quiere desarrollar en sus estudiantes del tópico. No las formula de forma novedosa, creativa, motivante. (cumplen solo uno o dos criterios).	Cumple entre el 40 a 70% de los criterios (cumplen entre 3 a 4 criterios) Generalmente son claras, alcanzables y públicas; van a la esencia de la disciplina; tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión; son observables, medibles -evaluables. El docente tiene totalmente claro todas las comprensiones que quiere desarrollar en sus estudiantes del tópico. Las formula de forma novedosa, creativa, motivante.	Cumplen el o mas del 80% de los criterios (cumplen al menos 5 criterios) son claras, alcanzables y públicas; van a la esencia de la disciplina; tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión; son observables, medibles -evaluables. El docente tiene totalmente claro todas las comprensiones que quiere desarrollar en sus estudiantes del tópico. Las formula de forma novedosa, creativa, motivante.	Cumple todos (100%) los criterios. son claras, alcanzables y públicas; van a la esencia de la disciplina, tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión, son observables, medibles - evaluables. El docente tiene totalmente claro todas las comprensiones que quiere desarrollar en sus estudiantes del tópico. Las formula de forma novedosa, creativa, motivante.
	Desempeños de Comprensión	El Desempeño o los desempeños no están dirigidos al cumplimiento de las metas de comprensión, No son acciones que están desarrolladas como actividades pensantes "un hacer"activo, No compromete al estudiante. No Tiene o tienen en cuenta los siguientes requisitos : No cumple ninguno de estos criterio: el contexto, evidencia comprensión, el tópico o tema a desarrollar, las metas de comprensión, son secuenciales y se identifican como Exploratorios, de Investigación Guiada o Proyecto Final (E, IG, PF), son acciones reflexivas que las realiza el estudiante, hacen que el estudiante piense, (visibilización del pensamiento) se puede construir conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes, se evidencia que los estudiantes estan comprometidos, conocen el propósito de lo que hacen y el rol del profesor	El Desempeño o los desempeños están dirigidos al cumplimiento de pocas o ninguna meta de comprensión, pocas acciones están desarrolladas como actividades pensantes "un hacer"activo, compromete muy poco al estudiante. Tiene o tienen en cuenta los siguientes requisitos : el contexto, evidencis comprensión, dirigidos al tópico o tema a desarrollar, le apuntan a cumplir las metas de comprensión, son secuenciales y se identifican como Exploratorios, de Investigación Guiada o Proyecto Final (E, IG, PF), son acciones reflexivas que las realiza el estudiante, hacen que el estudiante piense, (visibilización del pensamiento) se puede construir conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes, se evidencia que los estudiantes estan comprometidos, conocen el propósito de lo que hacen y el rol del profesor. Se cumple de 20 a 60% de estos criterios (2 a 6 de los requisitos).	El Desempeño o los desempeños están dirigidos al cumplimiento de algunas metas de comprensión, algunas acciones están desarrolladas como actividades pensantes "un hacer"activo, compromete en algo al estudiante. Tiene o tienen en cuenta los siguientes requisitos : el contexto, evidencia comprensión, van dirigidos al tópico o tema a desarrollar, le apuntan a las metas de comprensión, son secuenciales y se identifican como Exploratorios, de Investigación Guiada o Proyecto Final (E, IG, PF), son acciones reflexivas que las realiza el estudiante, hacen que el estudiante piense, (visibilización del pensamiento) se puede construir conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes, se evidencia que los estudiantes estan comprometidos, conocen el propósito de lo que hacen y el rol del profesor. Se cumple de 70 a 90% de estos criterios (7 a 9 de los requisitos).	El Desempeño o los desempeños están dirigidos al cumplimiento de las metas de comprensión, están desarrollados como actividades pensantes "un hacer"activo, compromete activamente al estudiante, Tiene o tienen en cuenta los siguientes requisitos : el contexto, evidencia de comprensión, van dirigidos al tópico o tema a desarrollar, le apuntan a cumplir las metas de comprensión, son secuenciales y se identifican como Exploratorios, de Investigación Guiada o Proyecto Final (E, IG, PF), son acciones reflexivas que las realiza el estudiante, hacen que el estudiante piense, (visibilización del pensamiento) se puede construir conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes, se evidencia que los estudiantes estan comprometidos, conocen el propósito de lo que hacen y el rol del profesor. Se cumple 100% de estos criterios (todos los requisitos).

Valoración Continua	La retroalimentación no se de forma cíclica, no se hace. La rúbrica está diseñada teniendo en cuenta si al caso un solo de estos requisitos: los criterios a evaluar, estos son claros y públicos, las comprensiones a las cuales se quiere llegar, los niveles de comprensión, las definiciones de los niveles de comprensión según criterios, hay diferentes formas de valoración (formal-informal, autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación). No cumple uno o ningún requisito	La retroalimentación se hace forma poco cíclica mas bien sumativa. La rúbrica está diseñada teniendo en cuenta pocos de estos requisitos: los criterios a evaluar, estos son claros y públicos, las comprensiones a las cuales se quiere llegar, los niveles de comprensión, las definiciones de los niveles de comprensión según criterios, hay diferentes formas de valoración (formal-informal, autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación). Se cumple el 10 al 50% (2 a 3 requisitos)	La retroalimentación se hace de alguna forma cíclica. La rúbrica está diseñada teniendo en cuenta algunos requisitos: los criterios a evaluar, estos son claros y públicos, las comprensiones a las cuales se quiere llegar, los niveles de comprensión, las definiciones de los niveles de comprensión según criterios, hay diferentes formas de valoración (formal-informal, autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación). Se cumple el 60 al 90% (4 a 5 requisitos)	La retroalimentación se hace de forma cíclica. La rúbrica está diseñada teniendo en cuenta: los criterios a evaluar, estos son claros y públicos, las comprensiones a las cuales se quiere llegar, los niveles de comprensión, las definiciones de los niveles de comprensión según criterios, hay diferentes formas de valoración (formal-informal, autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación). Se cumple el 100% y los diseña de forma novedosa.
Contenido 50%				2,2
MÉTODO	No presenta el contexto y la justificación que llevan a la propuesta de la unidad, no hay coherencia entre los elementos del marco de EpC, los elementos no se ajustan a los criterios propuestos para una unidad de EpC	No es claro el contexto y la justificación que llevan a la propuesta de la unidad, hay poca coherencia (25-50%) entre los elementos del marco de EpC, pocos elementos se ajustan a los criterios propuestos para una unidad de EpC	Definen el contexto y la justificación que llevan a la propuesta de la unidad, hay alguna coherencia (>75%) entre los elementos del marco EpC, algunos elementos se ajustan a los criterios propuestos para una unidad de EpC	Definen el contexto y la justificación que llevan a la propuesta de la unidad, hay coherencia entre todos (100%) los elementos del marco EpC, los elementos se ajustan a los criterios propuestos para una unidad de EpC y lo hace de una manera novedosa y creativa
Método 20%				0,8
COMUNICACIÓN	La presentación no es clara ni se comprende fácilmente, muy poca expresión escrita, no hay creatividad de recursos didácticos.	La presentación es poco clara y hay poca comprensión, tienen poca expresión escrita, poca creatividad en uso de recursos didácticos	La presentación es algo clara y se comprende, tienen una aceptable expresión escrita, uso y creatividad de recursos didácticos	La presentación es clara y se comprende fácilmente, tienen buena expresión escrita, uso y creatividad de recursos didácticos
Comunicación				0,7
PROPÓSITO	No hacen interpretaciones ni reflexiones de lo aprendido y no lo relaciona con la práctica docente. No se evidencien aprendizajes	Hacen muy pocas interpretaciones y reflexiones de lo aprendido (menciona uno o dos) y no lo relaciona con la práctica docente. Tiene pocos aprendizajes y se refleja poca aplicación de éstos en el aula.	Hacen interpretaciones y reflexiones de lo aprendido (tres o cuatro) pero no lo relaciona con la práctica docente. Hay aprendizajes y se refleja algunas aplicaciones de éstos en el aula.	Interpretan y reflexionan de lo aprendido y lo relaciona con el mejoramiento de la práctica docente. Se evidencia grandes aprendizajes y se refleja aplicación de éstos en el aula.
Propósito 15%				0,6

Elaborado por: María del Pilar Castillo
 Docente Maestría en Pedagogía
 Actualización Marzo 24 /2019



Nota:

4,3

Observaciones: Es importante que profundices un poco más en la contextualizar de los estudiantes en tu aula, cómo son? Sus comportamientos?
 Revisa la meta 2 si está la dimensión de método y no veo clara la de propósito, relacionala con el tópico.
 En el primer video del desempeño de IG no es claro que van a hacer los estudiantes.
 En valoración continua la rúbrica en que momento la vas a usar y cómo? Vas a tener otras fuentes de valoración?
 Qué reflexiones puedes finalmente hacer de lo aprendido para mejorar tu práctica docente? Especialmente del desempeño implementado?

Anexo 11. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión II

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre de la unidad: La lupa en la tecnología.

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 29 de abril al viernes 2 de agosto.

Asignatura: Informática.

Grados: Tercero (304).

Número de estudiantes: 304 (38 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 12 semanas.

Recursos necesarios: Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador, tajalápiz, regla, textos literarios, libros, láminas de imágenes, hojas iris, cartulinas, papel mantequilla, televisor.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de actividades que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado tercero, de acuerdo con las mallas curriculares. A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para los grados terceros de la IED La Aurora, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes de los cursos 303 -20 niñas y 20 niños- y 304 -20 niñas y 18 niños- se encuentran en un rango de edad entre los 7 y los 10 años.

MALLA CURRICULAR

LESSON STUDY

HILO CONDUCTOR: Explorar la naturaleza de la tecnología y su uso y apropiación a partir de contextos puntuales, que permitan

FOCO: Desarrollo del pensamiento crítico frente a los medios de comunicación del contexto.

<p>el desarrollo de habilidades asociadas a la intuición e imaginación desde la manipulación de material, el manejo de información y la interacción con herramientas de comunicación.</p> <p>TÓPICO GENERATIVO: Planteo retos y manipulo materiales.</p> <p>METAS DE COMPRENSIÓN</p> <p>DIMENSIÓN COGNITIVA: Fortalece su conocimiento y percepción del mundo tecnológico desde la participación en actividades variadas de exploración de problemas de su entorno.</p> <p>DIMENSIÓN FÍSICO-CREATIVA: Analiza y valora críticamente los componentes y evolución de los sistemas tecnológicos y las estrategias para su desarrollo.</p> <p>DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA: Promueve dentro de su círculo social familiar nuevas forma de interactuar con los diferentes elementos tecnológicos del entorno.</p>	<p>PROPÓSITO: Los estudiantes expresarán sus puntos de vista sobre determinados temas, justificando con ejemplos su posición frente a estos.</p> <p>OBJETIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante identifica las ideas que considera más importantes de un texto, acerca de los usos del celular y algunos medios de comunicación. 2. El estudiante reconoce los usos adecuados e inadecuados del celular y algunos medios de comunicación. 3. El estudiante explica por qué los usos del celular y algunos medios de comunicación son adecuados o inadecuados. <p>La práctica de enseñanza recoge varios elementos de la pedagogía tradicional, por ello, me enfrento a un cambio de la estructura de pensamiento en mis estudiantes.</p>
--	---

RÚBRICA DE VALORACIÓN

METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
<p>M1: El estudiante comprenderá las funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.</p>	<p>El estudiante se le dificulta identificar algunas funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.</p>	<p>El estudiante identifica algunas funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.</p>	<p>El estudiante conoce las funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.</p>	<p>El estudiante comprende las funciones del celular y de los medios de comunicación a partir de la manipulación de estos.</p>
<p>M2: El estudiante analizará los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios de comunicación</p>	<p>El estudiante se le dificulta participar en los conversatorios y en la redacción de los escritos.</p>	<p>El estudiante analiza los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios de comunicación, aunque se le dificulta participar en los</p>	<p>El estudiante analiza los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios de comunicación, aunque se le dificulta participar en los</p>	<p>El estudiante analiza los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios de comunicación a través de conversatorios y escritos.</p>

a través de conversatorios y escritos.		conversatorios y en la redacción de los escritos.	conversatorios o en la redacción de los escritos.	
--	--	---	---	--

PLANEADOR SEMANAL

ASIGNATURA: Informática. **PERIODO:** II **GRADO:** Tercero. **JORNADA:** Tarde.

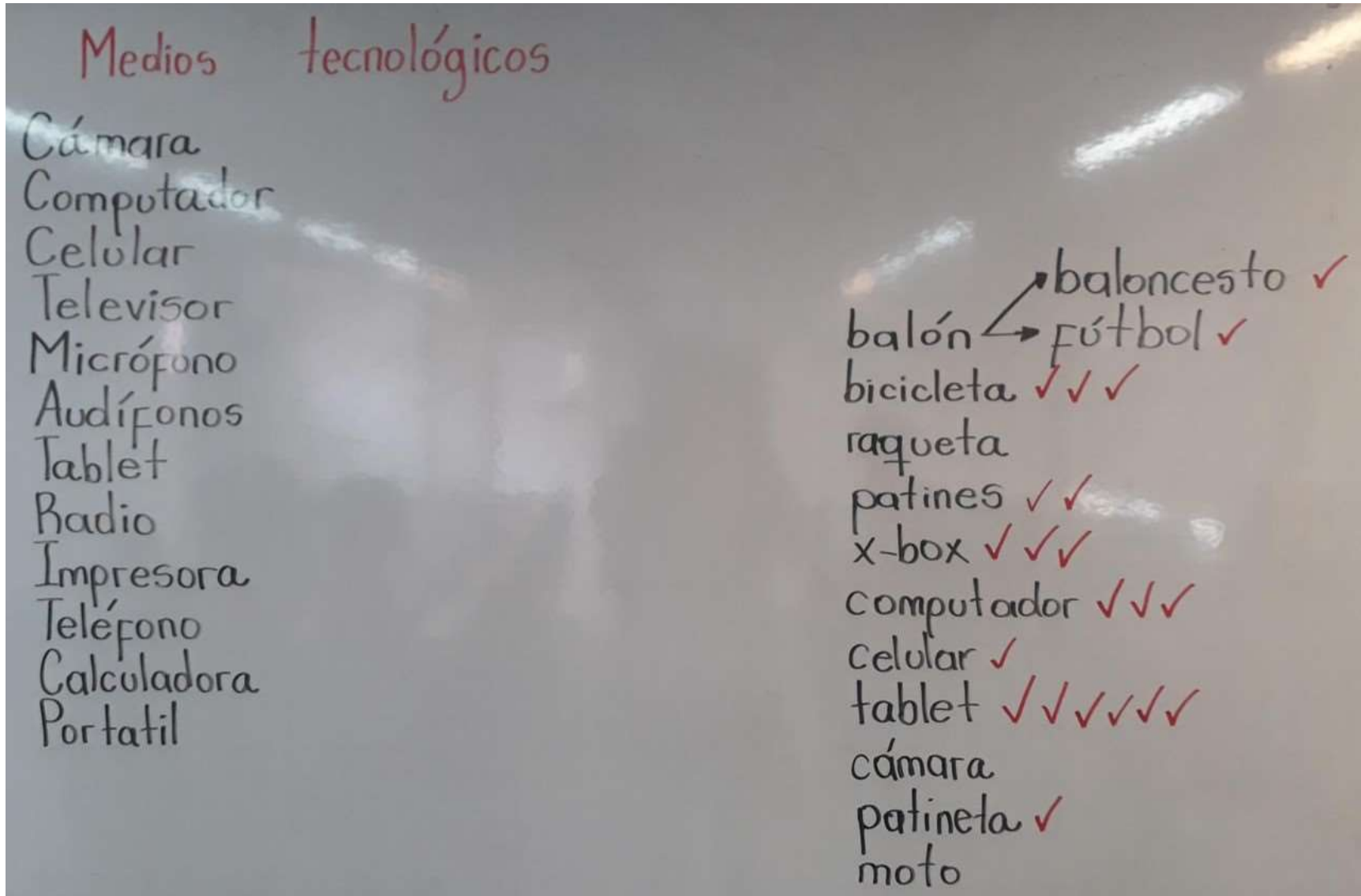
EXPLORACIÓN

FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTINUA	RECURSOS
Miércoles 15 de mayo	M1	El estudiante comprenderá la función de los medios de comunicación.	<p>INICIO (15 min): La profesora organiza el grupo en el aula de informática, luego realiza la siguiente pregunta ¿cuál es tu objeto preferido? Las respuestas de los estudiantes se ubican en el tablero para que las puedan visualizar.</p> <p>DESARROLLO (15min): A partir de las respuestas se direcciona la conversación hacia los medios tecnológicos.</p> <p>CIERRE (20 min): Los estudiantes se dirigen al salón de clases para escribir el compromiso.</p> <p>Compromiso: Dibujar 10 aparatos tecnológicos.</p>	<p>Informal:</p> <p>Retroalimentación de la información brindada a los estudiantes y resolución de las inquietudes que se presenten en el transcurso de la sesión.</p> <p>Formal:</p> <p>Elaboración del compromiso y participación en las actividades.</p>	Computador, tablero, marcadores, borrador de tablero, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.
Miércoles 29 de mayo	M1		<p>INICIO (15 min): La profesora realiza la siguiente pregunta ¿cuáles son los aparatos tecnológicos que consultaste en casa? A partir de la participación de los estudiantes se realiza un cuadro donde se evidencia los medios de comunicación mencionados en el transcurso de la participación de cada uno de los estudiantes.</p> <p>DESARROLLO (20 min): Después se agrega otra columna en el cuadro en donde se ubican las funciones de los medios de comunicación, para ello cada uno de los estudiantes aporta una función que considere relevante en alguno de los medios de comunicación analizados.</p> <p>CIERRE (15 min): Para finalizar se solicita que escriban las funciones del celular, teniendo en cuenta los aportes de los compañeros. Por último, escriben el compromiso.</p>			Tablero, marcadores, borrador de tablero, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.

			Compromiso: Escribir un uso adecuado del celular y un uso inadecuado.		
INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTINUA	RECURSOS
Miércoles 3 de julio	M1 M2	El estudiante comprende que los medios de comunicación influyen en los comportamientos de las personas.	<p>INICIO (15 min): Se recoge la información de la actividad y del compromiso de la sesión anterior en un cuadro, para poder visibilizar los pensamientos de los estudiantes.</p> <p>DESARROLLO (20 min): Se explica a los estudiantes cuál es el programa que van a utilizar y cómo se realiza el dibujo que van a crear.</p> <p>CIERRE (15 min): Se observa cada uno de los dibujos y luego los estudiantes se dirigen al salón de clases para escribir el compromiso.</p> <p>Compromiso: Consultar el significa de adecuado e inadecuado.</p>	<p>Informal:</p> <p>Retroalimentación de la información brindada a los estudiantes y resolución de las inquietudes que se presenten en el transcurso de la sesión.</p> <p>Formal:</p> <p>Elaboración del compromiso y participación en las actividades.</p>	<p>Tablero, marcadores, borrador de tablero, computadores, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.</p> <p>Tablero, marcadores, borrador de tablero, computadores, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.</p>
Miércoles 17 de julio	M1 M2		<p>INICIO (10 min): Los estudiantes ingresan al aula de informática y se organizan en los computadores, luego se explica cuál es el programa que se va a utilizar y la actividad que se va a desarrollar.</p> <p>DESARROLLO (25 min): Cada uno de los estudiantes escribe de título “usos del celular”, luego dibuja un celular en el centro de la hoja, después escribe a la izquierda “adecuado” y a la derecha “inadecuado”, por último, escribe cinco usos en cada uno de los lados.</p> <p>CIERRE (15 min): La profesora toma una foto de cada una de las creaciones de los estudiantes, en el orden en el que van acabando, permitiéndoles realizar una actividad diferente al finalizar la actividad central. Luego, se van dirigiendo al salón de clases para escribir el compromiso.</p> <p>Compromiso: Escribir una noticia que sus padres de familia hayan observado en el celular.</p>		
PROYECTO DE SÍNTESIS					

FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTINUA	RECURSOS
Miércoles 24 de julio	M1 M2	El estudiante comprende y comunica los usos adecuados e inadecuados del celular y de los medios tecnológicos.	<p>INICIO (10 min): Los estudiantes ingresan al aula de informática y se organizan en los computadores, luego se explica cuál es el programa que se va a utilizar y la actividad que se va a desarrollar.</p> <p>DESARROLLO (25 min): Cada uno de los estudiantes escribe de título “rutina de pensamiento Ver-Pensar-Preguntar”, luego realizan un cuadro con tres columnas, cada uno de estas con su respectivo subtítulo, más adelante observan una imagen para poder responder a los siguientes interrogantes: 1. ¿Qué ven? 2. ¿Qué piensan? 3. ¿Qué se preguntan?</p> <p>A medida que van respondiendo a cada uno de los interrogantes, la profesora le da la palabra a los estudiantes que deseen visibilizar sus pensamientos, posteriormente se les da el tiempo para terminar de completar su respectivo cuadro.</p> <p>CIERRE (15 min): La profesora toma una foto de cada una de las creaciones de los estudiantes, en el orden en el que van acabando, permitiéndoles realizar una actividad diferente al finalizar la actividad central. Luego, se van dirigiendo al salón de clases para escribir el compromiso.</p> <p>Compromiso: En un octavo de cartulina dibujar en el centro un celular, al lado izquierdo escribir 10 usos adecuados, al lado derecho escribir 10 usos inadecuados y debajo de cada listo escribir por qué se considera adecuado e inadecuado.</p>	<p>Informal:</p> <p>Retroalimentación de la información brindada a los estudiantes y resolución de las inquietudes que se presenten en el transcurso de la sesión.</p> <p>Formal:</p> <p>Elaboración del compromiso y participación en las actividades.</p>	Tablero, marcadores, borrador de tablero, computadores, cuaderno, lápiz negro y rojo, borrador y tajalápiz.

Anexo 12. Desempeño de comprensión de la etapa de exploración primera sesión del ciclo de reflexión II

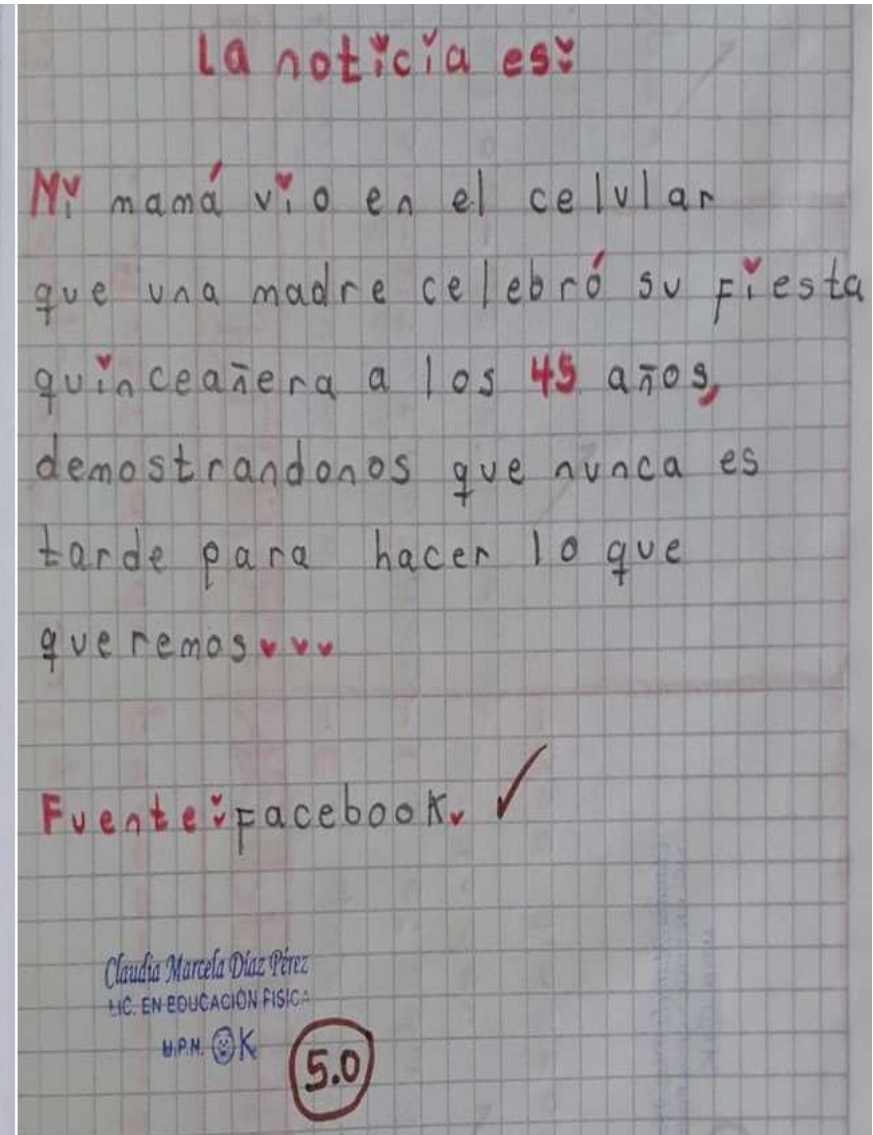
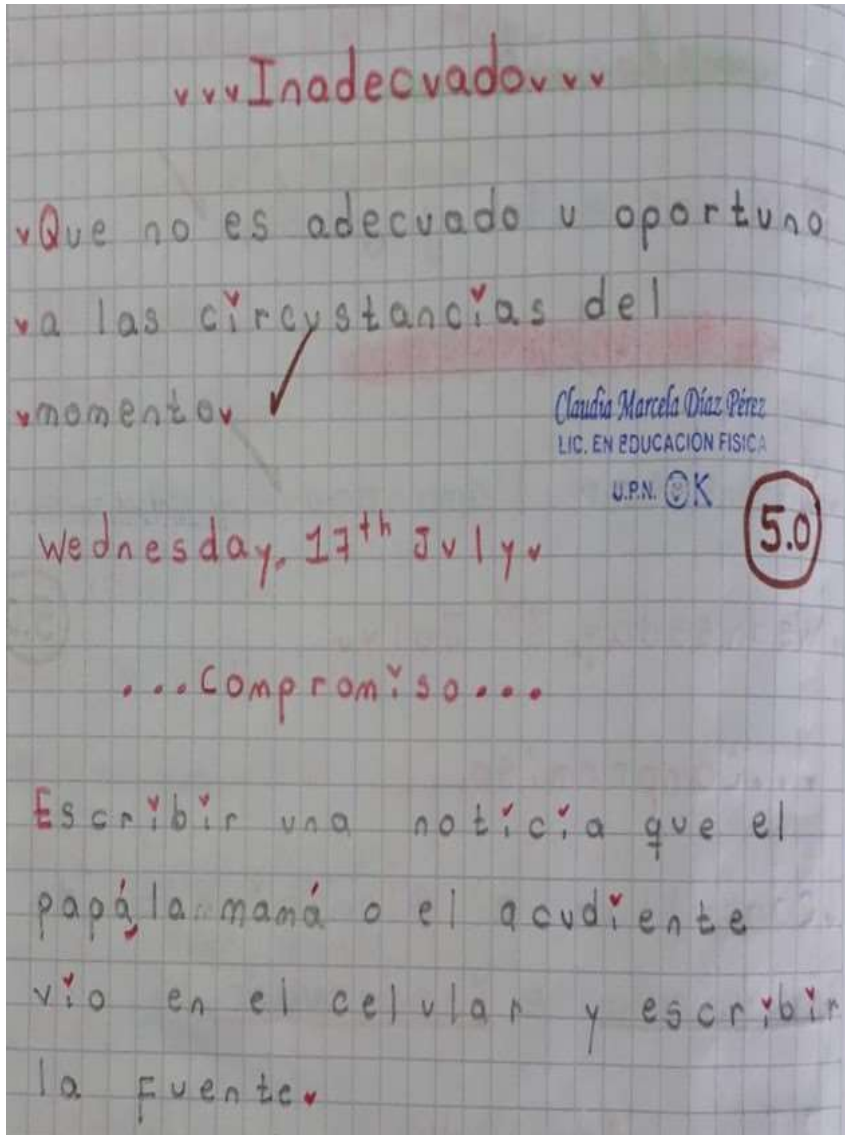


Anexo 13. Usos del celular (adecuados e inadecuados)

✓ Wednesday, 29th May ✓
 ✓✓✓ Celular ✓✓✓
 ✓ 1 = Jugar ✓
 ✓ 2 = Vídeos ✓
 ✓ 3 = Llamadas ✓
 ✓ 4 = Música ✓
 ✓ 5 = Tareas ✓
 ✓ 6 = Imágenes ✓
 ✓ 7 = Comunicarse ✓
 ✓ 8 = Consultar ✓
 ✓ 9 = Fotos ✓
 ✓ 10 = hacer vídeos ✓ ✓
 ✓✓✓ Consultar ✓✓✓
 ✓ Escribir un uso adecuado del celular y un uso inadecuado.

✓✓✓ Inadecuado ✓✓✓
 Podemos estar jugando ✓ ✓
 ✓✓✓ Inadecuado ✓✓✓
 ✓ No estar llamando ✓ ✓
 ✓ Wednesday, 3rd July ✓
 ... Compromiso ...
 ✓ Consultar el significado de adecuado e inadecuado.
 ✓✓✓ Adecuado ✓✓✓
 ✓ Que es apropiado y se acomoda a las condiciones o circunstancias. ✓
 ✓ circunstancias ✓ ✓

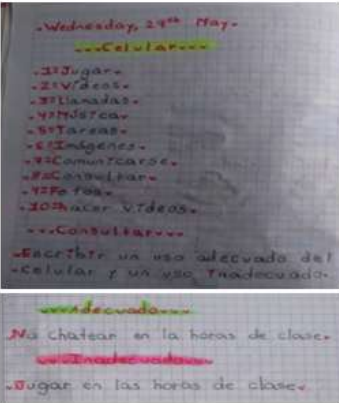
Anexo 14. Noticia consultada en el celular



Anexo 15. *Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión II*

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA					
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
CICLO N° LESSON STUDY					
Estudiante - Profesor investigador:	Claudia Marcela Díaz Pérez	Fecha: 17 de junio.	Nivel:	Primaria.	Observaciones generales:
Asesor:	Gerson Maturana	Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA):	Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática.		
Foco:	La evidencia en la planeación de la práctica de enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.				

FASE DE PLANEACIÓN				
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N°	<i>Describir en detalle la actividad</i>	<i>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.</i>	<i>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustado.</i>	<i>Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y</i>
1	<p>INICIO (15 min): La profesora realiza la siguiente pregunta ¿cuáles son los aparatos tecnológicos que consultaste en casa? A partir de la participación de los estudiantes realiza un cuadro donde se evidencia la información.</p> <p>DESARROLLO (20 min): Después se realiza otro cuadro con los medios de comunicación, en donde los estudiantes aportan las funciones que consideran relevantes de los medios analizados.</p> <p>CIERRE (15 min): Para finalizar se solicita que escriban las funciones del celular, teniendo en cuenta los aportes de los compañeros. Por último, escriben el compromiso.</p> <p>Compromiso: Escribir un uso adecuado del celular y un uso inadecuado.</p>	El estudiante comprende la función de los medios tecnológicos.	<p>INICIO (15 min): La profesora realiza la siguiente pregunta ¿cuáles son los aparatos tecnológicos que consultaste en casa? A partir de la participación de los estudiantes realiza un cuadro donde se evidencia la información.</p> <p>DESARROLLO (20 min): Después se realiza otro cuadro con los medios de comunicación, en donde los estudiantes aportan las funciones que consideran relevantes de los medios analizados.</p> <p>CIERRE (15 min): Para finalizar se solicita que escriban las funciones del celular, teniendo en cuenta los aportes de los compañeros. Por último, escriben el compromiso.</p> <p>Compromiso: Escribir un uso adecuado del celular y un uso inadecuado.</p>	Se graba la sesión de clase y se toman fotos de algunos cuadernos con las actividades elaboradas.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<p><i>Describa detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.</i></p>	<p><i>Inserte las evidencias más relevantes.</i></p>	<p><i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i></p>	<p><i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i></p>	<p><i>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</i></p>
<p>INICIO (15 min): La profesora saluda a los estudiantes, les informa que la clase se realizara en el salón porque la sala de informatica no está disponible, por lo tanto se debe realizar la actividad en el salón de clases. Luego, la profe realiza la siguiente pregunta ¿cuáles son los aparatos tecnológicos que consultaste en casa? A partir de la participación de los estudiantes se ubican algunos de los aparatos tecnológicos que mencionan los estudiantees.</p> <p>DESARROLLO (20 min): Después se realiza otro cuadro con los medios de comunicación seleccionados en orden, cada uno escoge un medio y describe o explica una función.</p> <p>CIERRE (15 min): Para finalizar se solicita que escriban las funciones del celular, teniendo en cuenta los aportes de los compañeros. Por último, escriben el compromiso.</p> <p>Compromiso: Escribir un uso adecuado del celular y un uso inadecuado.</p>		<p>Los estudiantes mencionan los medios de comunicación consultados y de acuerdo a sus conocimientos describen una función que cumple el medio de comunicación que escogieron. Además, se observa en el momento donde escriben las funciones del celular, describen las utilidades que le dan a ese medio de comunicación.</p>	<p>La actividad cumple con los objetivos porque tiene en cuenta los intereses y el contexto del estudiante. Además, la participación es total y se perciben los pensamientos de los estudiantes.</p>	<p>Es pertinente buscar otros medios que apoyen la actividad, si no se encuentra el indicado es necesario buscar las estrategias que permitan interiorizar la información con mayor profundidad y relacionado con el contexto que lo rodea.</p>

Anexo 16. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión III

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre de la unidad: Iluminando el camino.

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 12 de agosto al viernes 1 de noviembre.

Asignatura: Ciencias Naturales.

Grados: Tercero (303 y 304).

Número de estudiantes: 303 (38 estudiantes) y 304 (37 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 12 semanas.

Recursos necesarios: Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador, tajalápiz, regla, textos literarios, libros, láminas de imágenes, hojas iris, cartulinas, papel mantequilla, televisor.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de actividades que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado tercero, en el primer periodo, de acuerdo con los DBA y los estándares de Ciencias Naturales. A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para los grados terceros de la IED La Aurora, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes de los cursos 303 -18 niñas y 20 niños- y 304 -19 niñas y 18 niños- se encuentran en un rango de edad entre los 7 y los 10 años. Actualmente están mejorando las acciones de planeación, intervención y evaluación.

**ESTÁNDARES BÁSICOS DE
COMPETENCIAS**

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

<p>Ciencia, tecnología y sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clasifico y comparo objetos según sus usos. -Diferencio objetos naturales de objetos creados por el ser humano. -Identifico objetos que emitan luz o sonido. -Identifico circuitos eléctricos en mi entorno. -Analizo la utilidad de algunos aparatos eléctricos a mi alrededor. -Identifico aparatos que utilizamos hoy y que no se utilizaban en épocas pasadas. -Asocio el clima con la forma de vida de diferentes comunidades. -Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Comprende la forma en que se propaga la luz a través de diferentes materiales (opacos, transparentes como el aire, translúcidos como el papel y reflectivos como el espejo). -Compara, en un experimento, distintos materiales de acuerdo con la cantidad de luz que dejan pasar (opacos, transparentes, translúcidos y reflectivos) y selecciona el tipo de material que elegiría para un cierto fin (por ejemplo, un frasco que no permita ver su contenido). -Selecciona la fuente apropiada para iluminar completamente una determinada superficie teniendo en cuenta que la luz se propaga en todas las direcciones y viaja en línea recta. -Describe las precauciones que debe tener presentes frente a la exposición de los ojos a rayos de luz directa (rayos láser, luz del sol) que pueden causarle daño. 2. Comprende la forma en que se produce la sombra y la relación de su tamaño con las distancias entre la fuente de luz, el objeto interpuesto y el lugar donde se produce la sombra. -Predice dónde se producirá la sombra de acuerdo con la posición de la fuente de luz y del objeto. -Desplaza la fuente de luz y el objeto para aumentar o reducir el tamaño de la sombra que se produce según las necesidades. -Explica los datos obtenidos mediante observaciones y mediciones, que registra en tablas y otros formatos, de lo que sucede con el tamaño de la sombra de un objeto variando la distancia a la fuente de luz.
<p>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS</p>	
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) natural</p>	<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Registro mis observaciones en forma organizada y rigurosa (sin alteraciones), utilizando dibujos, palabras y números. -Busco información en diversas fuentes (libros, Internet, experiencias propias y de otros...) y doy el crédito correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escucho activamente a mis compañeros y compañeras y reconozco puntos de vista diferentes. -Valoro y utilizo el conocimiento de diversas personas de mi entorno.

<p>-Selecciono la información apropiada para dar respuesta a mis preguntas.</p> <p>-Analizo, con la ayuda del profesor, si la información obtenida es suficiente para contestar mis preguntas.</p> <p>-Persisto en la búsqueda de respuestas a mis preguntas.</p>	<p>-Cumpló mi función y respeto la de otras personas en el trabajo en grupo.</p> <p>-Reconozco la importancia de animales, plantas, agua y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos.</p> <p>-Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno.</p>
---	--

RÚBRICA DE VALORACIÓN

METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1 El estudiante identificará, a través de la observación de imágenes y vídeos, las fuentes y las propiedades de la luz.	El estudiante se le dificulta las fuentes y las propiedades de la luz.	El estudiante identifica algunas fuentes y propiedades de la luz.	El estudiante identifica las fuentes y las propiedades de la luz.	El estudiante identifica las fuentes y las propiedades de la luz, ejemplificándolo.
M2 El estudiante comprenderá, por medio de la oralidad y la escritura, los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz.	El estudiante se le dificulta comprender los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz.	El estudiante comprende algunos efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz.	El estudiante comprende los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz.	El estudiante comprender los efectos de determinadas acciones que se desarrollen con la luz, ejemplificándolo.

PLANEADOR SEMANAL

ASIGNATURA: Ciencias Naturales. **PERIODO:** III **GRADO:** Tercero. **JORNADA:** Tarde.

EXPLORACIÓN					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303	M1	El estudiante reconocerá el tópico	INICIO (5 min): La profesora explica las actividades que se desarrollarán en la sesión.	Informal: Retroalimentación	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices,

<p>MIÉ 14 AGO</p> <p>304</p> <p>LUN 12 AGO</p>		<p>generativo del tercer periodo.</p>	<p>DESARROLLO (80 min): El estudiante escribe la fecha, luego escribe y decora el letrero “tercer periodo”, más adelante la profesora explica cuál es el tópico generativo y la relación con las temáticas del tercer periodo, para ello se escribe el tópico generativo “iluminando el camino” y después se realiza un dibujo relacionado con el tópico generativo.</p> <p>Mientras los estudiantes realizan los respectivos letreros y decoraciones, la profesora entrega la prueba del segundo periodo.</p> <p>CIERRE (5 min): El estudiante escribe el compromiso para la próxima clase (terminar la decoración y corregir la prueba, escribiendo la pregunta y la respuesta correcta.</p>	<p>de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Elaboración de los letreros, realización del dibujo, decoración de estos y corrección de la prueba.</p>	<p>colores, borrador, tajalápiz, pruebas, tijeras, pegante en barra.</p>
<p>VIE 16 AGO</p>	<p>M1</p>	<p>El estudiante identificará las metas de comprensión del tercer periodo.</p>	<p>INICIO (20 min): La profesora realiza una retroalimentación de la sesión anterior y por medio de una comunicación biunívoca responden a las preguntas de la prueba del segundo periodo.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe las metas de comprensión y realiza su respectivo dibujo, teniendo en cuenta la respectiva explicación de cada una de ellas por parte de la profesora, respondiendo a las inquietudes que se les presente a los estudiantes.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta el por qué cada una de las imágenes.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las metas de comprensión y la realización del dibujo.</p>	<p>Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.</p>
<p>LUN 26 AGO</p>	<p>M1</p>	<p>El estudiante identificará, a través de la observación de un vídeo e imágenes, el significado de luz, las fuentes, las características y los comportamientos de los objetos frente a esta.</p>	<p>INICIO (15 min): La profesora escucha los saberes previos de los estudiantes antes de observar el vídeo "¿Qué es la luz? La luz y los materiales" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=FL0taZbSqi0)</p> <p>DESARROLLO (45 min): La profesora explica qué es la luz, cuáles son las fuentes, sus características y los comportamientos de los objetos frente a la luz. Cada aspecto lo desglosa a partir de la manipulación de elementos que posteriormente deben ser dibujados por los estudiantes: fuentes 1. Natural (dibujan una vela y el sol), 2. Artificial (dibujan un bombillo y una linterna); características (dibujan una bombilla con flechas rectas y en todas las direcciones); materiales 1. opacos (dibujan una puerta) 2. translúcidos (dibujan una hoja de plástico) o 3. transparentes (dibujan unos anteojos).</p> <p>CIERRE (30 min): La profesora observa las acciones que han realizado los estudiantes, mientras la observa, le pregunta a cada estudiante las</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las palabras claves, realización del dibujo y explicación de estos.</p>	<p>Televisor, memoria, vela, linterna, puerta, plástico, vidrio, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.</p>

			comprensiones que ha tenido durante la sesión, para poder aclarar la información y resolver las inquietudes que se le han presentado.		
INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
VIE 30 AGO	M1 M2	El estudiante identificará, a través de la observación de videos e imágenes, las propiedades de la luz.	<p>INICIO (20 min): La profesora y los estudiantes recuerdan las comprensiones de la sesión anterior para complementar la información con los siguientes videos: "¿Qué es la Luz? Reflexión y Refracción" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=vvi-PCDoTR0) y "La Diferencia entre la Reflexión y Refracción de la Luz" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=khCrgi80IPU)</p> <p>DESARROLLO (40 min): Cada estudiante separa la hoja en dos a través de una línea, en un lado escribe "reflexión" y en el otro lado escribe "refracción". Luego pasa al frente para manipular los elementos (con la linterna apunta al vidrio y al espejo, observando detalladamente lo que acontece), posteriormente dibuja y explica lo que presencio.</p> <p>CIERRE (30 min): La profesora observa las acciones que han realizado los estudiantes, mientras la observa, le pregunta a cada estudiante las comprensiones que ha tenido durante la sesión, para poder aclarar la información y resolver las inquietudes que se le han presentado.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Resolución de la pregunta, escritura de la información y realización de los dibujos y explicación de estos.</p>	Televisor, memoria, espejo, vidrio, linterna, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
LUN 02 SEP	M1 M2	El estudiante relacionará, a través de la observación, la escritura y la oralidad, la información adquirida con las acciones realizadas.	<p>INICIO (5 min): La profesora y los estudiantes recuerdan las comprensiones de la sesión anterior para explicar el desempeño de comprensión de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (40 min): La profesora realiza tres preguntas que deben ser resueltas al observar cada una de las estaciones. Las estaciones son: 1. Un espejo y al lado una vela, 2. Una vasija con agua y en el fondo unas monedas y al lado una linterna, 3. Una carpeta cubriendo el muñeco y al lado una lampara. Se realizan tres grupos de 13 estudiantes para rotar por las estaciones, se cambia de estaciones a los 5 minutos, cada uno debe observar los elementos detenidamente para dibujarlos en el cuaderno y resolver las preguntas. Las preguntas son: 1. ¿Qué fuente de luz observa? 2. ¿Cuál es el material que alumbra la luz? 3. ¿Qué cambio de dirección experimenta la luz?</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las palabras claves, realización del dibujo y explicación de estos.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz, espejo, vasija, monedas, carpeta, muñeco, vela, linterna, lampara.

			CIERRE (15 min): La profesora observa las acciones que han realizado los estudiantes, mientras realiza la observación, le pregunta a cada estudiante las comprensiones que ha tenido durante la sesión, para poder aclarar la información y resolver las inquietudes que se le han presentado.		
303 304	M1	El estudiante explicará los tipos de sombras que surgen a partir de la luz.	<p>INICIO (30 min): Los estudiantes expresan los saberes previos respecto a la luz, a partir de los saberes de los estudiantes se organiza un mapa mental y se ejemplifica a través de imágenes.</p> <p>DESARROLLO (45 min): La profesora explica los tipos de sombra a través de ejemplos que se van ilustrando y se van registrando en un mapa conceptual con sus respectivas palabras claves e imágenes sencillas. Los estudiantes expresan lo que observan en el transcurso de la creación del mapa conceptual (Sombra nítida: fuente de luz y material lejanos. Sombra tenue: fuente de luz y material cercanos.)</p> <p>CIERRE (15 min): Cada uno de los estudiantes observa los elementos para plasmar e identificar por medio de una narración: la fuente, el tipo de material, la propiedad y el tipo de sombra que se forma.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Elaboración de los mapas y narración de la observación.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz, espejo, vela.
PROYECTO DE SÍNTESIS					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303 304	M2	El estudiante relacionará el proceso de germinación con la luz.	<p>INICIO (5 min): La profesora y los estudiantes recuerdan las comprensiones de la sesión anterior para explicar el desempeño de comprensión de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (40 min): La profesora y los estudiantes se dirigen a la huerta escolar para aplicar la totalidad del conocimiento con la huerta escolar y el proceso de germinación. La profesora les indica a los estudiantes que deben realizar un dibujo de lo que observan en la huerta. Además, deben responder unas preguntas relacionadas con las características y las propiedades de la luz.</p> <p>CIERRE (15 min): La profesora observa las acciones que han realizado los estudiantes, mientras le pregunta a cada estudiante las comprensiones que ha tenido durante la sesión poder aclarar la información y resolver las inquietudes que se le han presentado.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura y resolución de las preguntas y realización del dibujo y explicación de estos.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz, espejo, vasija, monedas, carpeta, muñeco, vela, linterna, lampara.

Anexo 18. ¿Qué es la luz?

Monday, 26th August

Desempeño de comprensión...

El estudiante identificará, a través de la observación de un video e imágenes, el significado de "luz", las fuentes, las características y los comportamientos de los objetos frente a esta.



LUZ

¿Qué es? La luz es una forma de energía que nos permite ver el color y la forma de los objetos cuando se encuentran bien iluminados.

Se propaga:

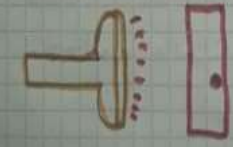
- en línea recta.
- en todas las direcciones.
- a 300.000 km/s.

¿Cuáles son las fuentes?


NATURAL	ARTIFICIAL
	

¿Qué ocurre con los materiales?

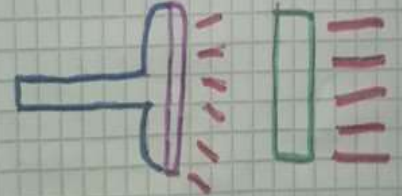
- Opacos: la luz no los atraviesa.



- Translúcidos: deja pasar cierta cantidad de luz.



- Transparente: la luz los atraviesa.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

UNEF

Anexo 19. Propiedades de la luz


Friday, 30th August

Desempeño de comprensión...

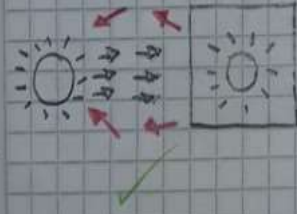
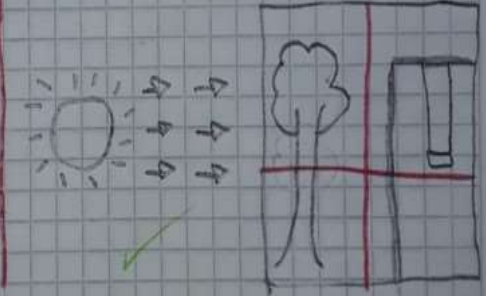
El estudiante identificará, a través de la observación de videos e imágenes, las propiedades de la luz. ✓

Dibujar lo que te gustó de los videos?

La luz

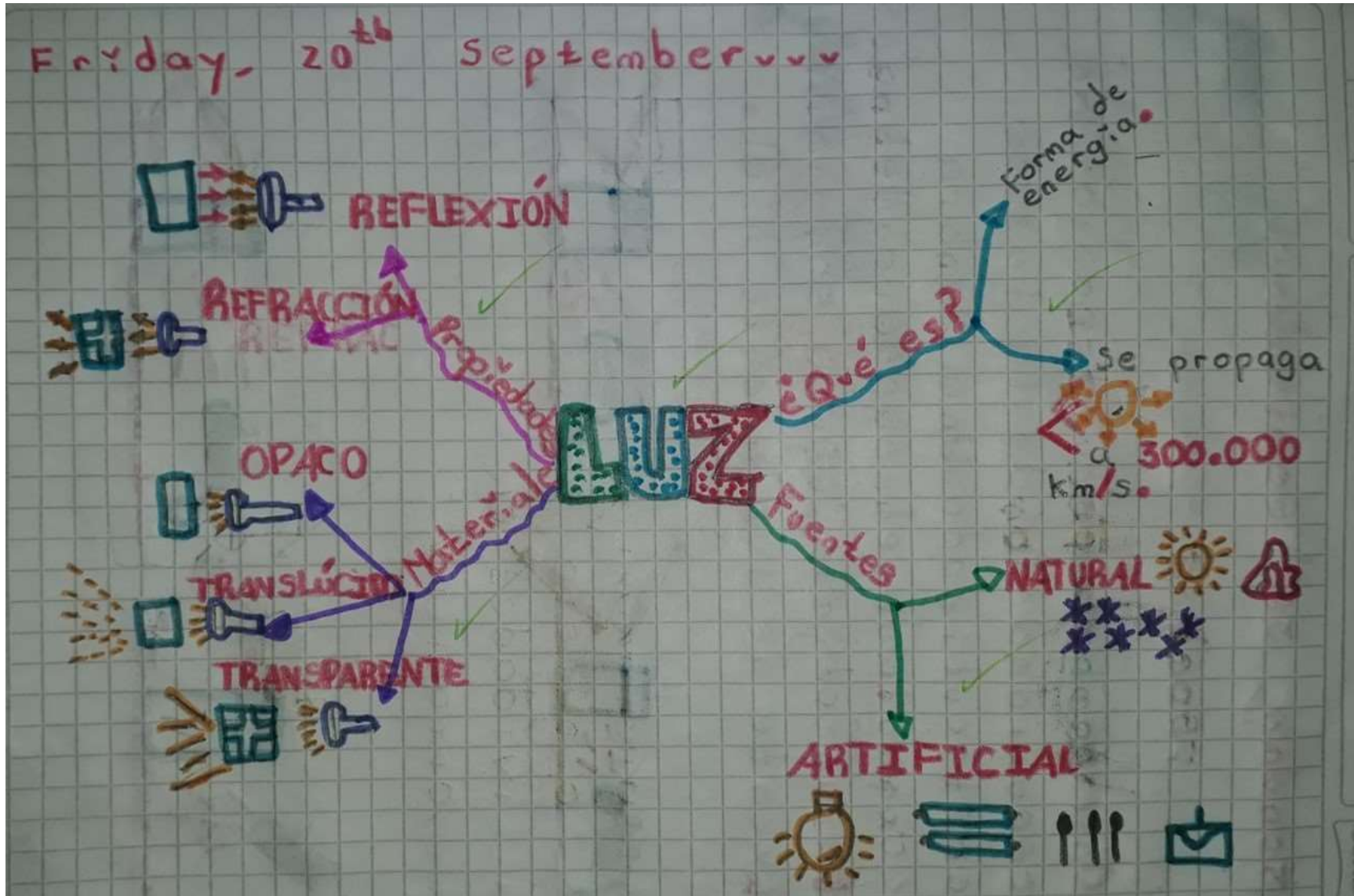


¿Cuáles son las propiedades de la luz?

REFLEXIÓN	REFRACCIÓN
Es el cambio de dirección que experimenta la luz al <u>chocar contra un objeto opaco</u>	Es el cambio de dirección que experimenta la luz al <u>atravesar una sustancia transparente.</u>
	

Claudia Marcela Díaz Pérez
Lic. en Educación Física
U.N. OK (5.0)

Anexo 20. Mapa mental "luz"



Anexo 21. Sombras a partir de la luz

Monday, 30th September.

Sombra

Una sombra es una región de oscuridad donde la luz es obstaculizada. Una sombra ocupa todo el espacio detrás de un objeto opaco con una fuente de luz frente a él.

Borrosa ✓

nitida ✓

Claudia Marcela Díaz Pérez
LIC EN EDUCACIÓN FÍSICA
U.P.N. Ⓚ (5.0)

Fortalezas	Debilidades
<p>Los videos Se evidencia que algunos logran dar explicaciones argumentadas de sus observaciones.</p> <p>La participación de los estudiantes después de ver los videos, (con un lenguaje sencillo) ayuda a comprender a los otros.</p> <p>La actividad de las estaciones genera interés y compromiso por parte de los estudiantes.</p>	<p>¿Qué pasa con los niños que no logran explicar? La profe le dice "bien", pero falta argumentación.</p>
Oportunidades	Amenazas
<p>Los niños que logran hacer o visibilizar sus pensamientos con facilidad pueden apoyar a quienes se les dificulta.</p>	<p>✓ En el video "Saberes previos" hay niños que no están interesados. (Resultado en la muestra) 303</p>
<h3>Clarifico:</h3> <p>Implementación: ¿Después de la explicación de (meta, dibujo los estudiantes)? ¿Es esta la manera de visibilizar si saben que es su EPA?</p> <p>¿Es necesario que los estudiantes escriban los desempeños? ¿Para qué?</p> <p>En la actividad 6 de la rejilla ¿Los estudiantes transcriben o producen sus explicaciones?</p>	

Valero

- ✓ **Planeación:**
 - ✓ Tiene en cuenta documentos del macrocurrículo
 - La rúbrica de valoración permite saber en que nivel se encuentran los estudiantes
 - ✓ El diseño del desempeño "Actividad del día 2 de sept. El aprendizaje de los niños se logra porque es vivencial
 - ✓ Hay una constante observación de las comprensiones que van alcanzando los estudiantes
 - ✓ Tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes
- ✓ **Implementación:**
 - ✓ Visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través de dibujos es una buena estrategia por la cantidad de niños
 - ✓ Actividad 11 de la rúbrica, la vivencia y observación de fenómenos reales apoya el aprendizaje y moviliza el pensamiento de los estudiantes

Me preocupa

- ✓ **Planeación**
 - ✓ Se dedica demasiado tiempo a la actividad de primer desempeño 50 minutos para la replicación del tópico y la decoración
 - ✓ Como visibilizar el pensamiento de todos con preguntas orales, es difícil
 - ✓ ¿Todos expresan sus inquietudes? ¿Cómo saber si todos alcanzaron las comprensiones propuestas? ¿Qué pasa con los que callan?
- ✓ **Evaluación**
 - ✓ Siento que hay muchos momentos de la clase donde los estudiantes transcriben

Sugiero

- ✓ **Planeación**
 - ✓ En la actividad planeada para el 26 de agosto, pudo ser más significativo el A2 si los niños hubiesen vivenciado la observación de la vela real.
- ✓ **Evaluación**
 - ✓ Por la cantidad de estudiantes, se puede hacer escritura de pequeñas comprensiones

Anexo 23. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión IV

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre de la unidad: I speak english.

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 12 de agosto al viernes 1 de noviembre.

Asignatura: Inglés.

Grados: Tercero (303 y 304).

Número de estudiantes: 303 (38 estudiantes) y 304 (37 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 12 semanas.

Recursos necesarios: Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador, tajalápiz, regla, textos literarios, libros, láminas de imágenes, hojas iris, cartulinas, papel mantequilla, televisor.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de actividades que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado tercero, de acuerdo con los DBA y los estándares de Inglés. A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para los grados terceros de la IED La Aurora, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes de los cursos 303 -18 niñas y 20 niños- y 304 -19 niñas y 18 niños- se encuentran en un rango de edad entre los 7 y los 10 años. Actualmente están mejorando las acciones de planeación, intervención y evaluación.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

**DBA (Derechos
Básicos de
Aprendizaje)**

<p>ESCUCHA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. -Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. -Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. -Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. -Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. -Identifico a las personas que participan en una conversación. -Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. <p>LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. -Relaciono ilustraciones con oraciones simples. -Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 	<p>ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. -Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. -Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. <p>MONÓLOGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. -Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. -Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos. <p>CONVERSACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respondo a saludos y a despedidas. -Respondo a preguntas sobre cómo me siento. -Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. 	<p>2. Responde, de manera oral o escrita, preguntas sencillas sobre textos descriptivos cortos y alusivos a temas conocidos y temas de clase.</p>
---	---	--

<p>HILO CONDUCTOR</p>	<p>Me comunico en otro idioma.</p>	
<p>TÓPICO GENERATIVO</p>	<p>I speak English.</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>M1 (de contenido y de método)</p>	<p>El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación de juegos, que se relacionan con su entorno. <i>¿Cómo el estudiante, a través de la redacción de oraciones y la participación en juegos, comprenderá vocabulario básico en inglés que se relaciona con su entorno?</i></p>
	<p>M2 (de propósito y de comunicación)</p>	<p>El estudiante comprenderá, a partir de la escrita y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos. <i>¿Cómo el estudiante, a partir de la escritura y la oralidad en otro idioma, comprenderá que se puede comunicar por medio de otros códigos?</i></p>

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1 El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación de juegos, que se relacionan con su entorno.	El estudiante se le dificulta comprender el vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación de juegos, que se relacionan con su entorno.	El estudiante identifica el vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación de juegos, que se relacionan con su entorno.	El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés, aunque se le dificulta la redacción de oraciones y la participación en juegos, que se relacionan con su entorno.	El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación de juegos, que se relacionan con su entorno.
M2 El estudiante comprenderá, a partir de la escrita y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.	El estudiante se le dificulta comprender, a partir de la escrita y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.	El estudiante identifica, a partir de la escrita y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.	El estudiante comprenderá, a partir de la escrita o la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.	El estudiante comprenderá, a partir de la escrita y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.

PLANEADOR SEMANAL

ASIGNATURA: Inglés. **PERIODO:** III **GRADO:** Tercero. **JORNADA:** Tarde.

EXPLORACIÓN					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303 MAR 13 AGO 304 JUE 15 AGO	M1	El estudiante reconocerá el tópico generativo del tercer periodo.	<p>INICIO (10 min): La profesora explica las actividades que se desarrollarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (30 min): El estudiante escribe la fecha, luego escribe y decora el letrero “tercer periodo”, más adelante la profesora explica cuál es el tópico generativo y la relación con las temáticas del tercer periodo, para ello se escribe el tópico generativo “I speak english” y después se realiza un dibujo relacionado con el tópico generativo.</p> <p>CIERRE (10 min): El estudiante expresa la importancia de aprender el idioma “inglés”.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Elaboración de los letreros, realización del dibujo, decoración de estos y corrección de la prueba.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.

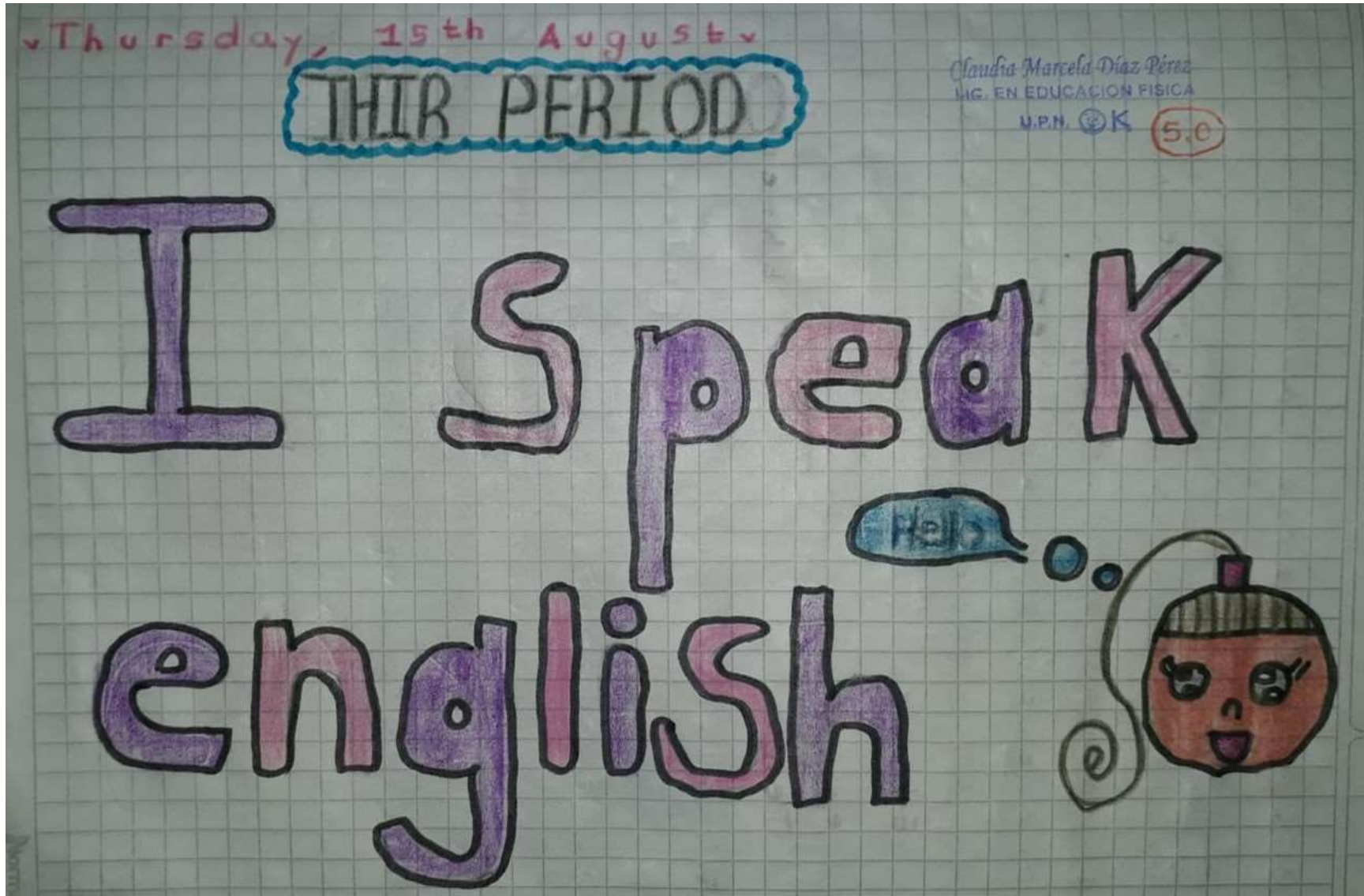
303 MAR 3 SEP 304 JUE 22 AGO	M1	El estudiante identificará las metas de comprensión del tercer periodo.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta cuál es el tópico generativo del tercer periodo en inglés y a partir de las respuestas direcciona el dialogo a las acciones de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe las metas de comprensión y realiza su respectivo dibujo, teniendo en cuenta la respectiva explicación de cada una de ellas por parte de la profesora.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta el por qué cada una de las imágenes.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Elaboración de las metas y sus respectivos dibujos.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
303 MAR 17 SEP 304	M1 M2	El estudiante reconocerá los pronombres en inglés.	<p>INICIO (10 min): La profesora pregunta a los estudiantes los saberes previos del vocabulario en inglés teniendo en cuenta los primeros años de escolaridad.</p> <p>DESARROLLO (30 min): El estudiante recorta, pega y decora la hoja con la información de los pronombres para comprender la información del vídeo “Cómo usar los pronombres personales en inglés” (enlace https://www.youtube.com/watch?v=Id_wCeVSoOo&list=PL93iwVYt7GG7OMmJZclmGo0ekKOzTi5o-&index=20).</p> <p>CIERRE (10 min): El estudiante identifica los pronombres a través de imágenes pequeñas.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Decoración de la hoja y reconocimiento de los pronombres.</p>	Televisor, memoria, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
	M1 M2	El estudiante escribirá oraciones con el verbo “to be”, los pronombres y el vocabulario visto en clase “colores y números”.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta los saberes respecto a la sesión anterior y a partir de las respuestas direcciona el dialogo a las acciones de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe oraciones con el verbo “to be” en relación con el vocabulario establecido.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta las comprensiones.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Elaboración de las oraciones.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
	M1 M2	El estudiante escribirá oraciones con el verbo “to be”, los pronombres y el vocabulario visto en clase “partes del cuerpo y familia”.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta los saberes respecto a la sesión anterior y a partir de las respuestas direcciona el dialogo a las acciones de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe oraciones con el verbo “to be” en relación con el vocabulario establecido.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta las comprensiones.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Elaboración de las oraciones.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
PROYECTO DE SÍNTESIS					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS

	M1 M2	El estudiante construirá un diálogo en inglés.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta los saberes respecto a la sesión anterior y a partir de las respuestas direcciona el dialogo a las acciones de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): Los estudiantes se organizan en grupos de 2 o 3 personas para crear un diálogo con el vocabulario aprendido.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta las comprensiones.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Elaboración del diálogo.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
	M1 M2	El estudiante presentará un diálogo en inglés.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta los saberes respecto a la sesión anterior y a partir de las respuestas direcciona el dialogo a las acciones de la sesión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe las metas de comprensión y realiza su respectivo dibujo, teniendo en cuenta la respectiva explicación de cada una de ellas por parte de la profesora.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora observa las presentaciones y realiza las respectivas retroalimentaciones.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones.</p> <p>Formal: Presentación del diálogo.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.

Anexo 24. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión IV

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA											
Evaluación - Resultados Investigados		Estado (Inicio/Fin)	Área de Investigación	Intervención	Objetivo (Pregunta)	DESCRIPCIÓN GENERAL					
Resumen		Inicio/Fin	Área de la Práctica	Intervención	Objetivo (Pregunta)	DESCRIPCIÓN GENERAL					
Resultados Principales de la Investigación (RPI)		El estudio muestra que...		El estudio muestra que...		El estudio muestra que...		El estudio muestra que...		El estudio muestra que...	
FASE DE IMPLEMENTACIÓN											
ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN TÉCNICA	PROPÓSITO	DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL OBSERVADOR	DESCRIPCIÓN DEL PARTICIPANTE	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	EXPERIENCIA DESCRIBIDA	EXPLICACIÓN	ANÁLISIS	ACCIÓN	
1	La profesora les explicó a los estudiantes que en la sesión van a crear unos juegos, estos los diseñarán y los decorarán en grupos de seis estudiantes. Para conocer el vocabulario básico en inglés, la profesora empieza con la entrega de 10 papeletas a cada uno de los estudiantes, luego viene el cartelón distribuido por el salón que tienen un vocabulario en particular (números, colores, partes del cuerpo, saludos, profesiones, etc.).	Recordar el vocabulario que han visto durante su escolaridad.	Al realizar la retrospectiva del vocabulario aprendido el estudiante recuerda los aprendizajes previos y refuerza su comprensión al mencionarlos oralmente.	Cuando mencionan el vocabulario aprendido a lo largo de la escolaridad.	Registrar los aportes de los estudiantes.	Registrar los aportes de los estudiantes. En grupo y en el momento de retroalimentación a los estudiantes.	La profesora les explicó que van a recordar el vocabulario básico que han visto, para ello buscan en el cuaderno o en el diccionario, luego les comenta a los estudiantes que cada cartón de cartulina tendrá un tipo de vocabulario, para ello a cada uno se les entregará 10 papeletas para escribir el vocabulario en español, en inglés y el nombre de cada estudiante. Después cada estudiante aporta su vocabulario en cada uno de los cartelones, como se ve en el momento de retroalimentación la profesora indica que desde ese momento pueden aportar el vocabulario que tengan así como repertorio.		Los estudiantes aportaron sus conocimientos adquiridos a lo largo del año escolar, también buscaron en el cuaderno las temáticas trabajadas en clase y además buscaron en el diccionario conocimientos nuevos. Se reconoce el entusiasmo expresado por los estudiantes cuando escriben en sus papeletas y se abordan en alguno de los cartelones.	La oportunidad de aportar el vocabulario es significativo y les permite participar a cada uno de los estudiantes.	Es necesario distribuir más cartones que cada uno de los estudiantes tenga el material solicitado.
2	La profesora comenta que los juegos se van a diseñar en grupo de seis personas, a cada grupo le corresponde un tipo de juego (diseño matemático, historia, cultura, juego de reglas, etc.), cada grupo recibe un cartelón con el vocabulario de los juegos (se tipo de vocabulario por cada juego).	Visualizar el vocabulario en los juegos.	Al crear los juegos cada integrante del grupo comprometerá con el vocabulario que se repite en inglés.	Comoda programar los aprendizajes que se van a crear y mostrar visualmente el vocabulario en el juego.	Fotografiar los avances de los juegos y grabar algunos ejemplos que se van a crear.	Los estudiantes diseñaron y crearon los juegos de los juegos, cada uno de los grupos se comprometió a crear un juego y a mostrar el vocabulario de los juegos (se tipo de vocabulario por cada juego).		Los estudiantes diseñaron el vocabulario de los juegos, cada uno aportó alguna sesión en el diseño del juego y los papeletas en parte de la creación.	La creación de juegos les permite el vocabulario involucrar al vocabulario que ha adquirido a lo largo del año escolar que la aplicación es más efectiva y ayuda a mejorar la participación de cada uno de los estudiantes.	Es pertinente entregar un juego para que cada uno de los estudiantes trabaje con el material, también es esencial para que la aplicación sea más efectiva y ayude a mejorar la participación de cada uno de los estudiantes.	
	Los grupos diseñaron los juegos para presentar el vocabulario visto en clase.	Practicar el vocabulario en diferentes juegos.	Al practicar contextualizar el vocabulario de los juegos al momento de jugar.	Comoda explicar cada uno de los juegos.	Grabar algunos ejemplos de los juegos durante el desarrollo.	NO APLICA	NO APLICA	NO APLICA	Los estudiantes contextualizaron el vocabulario en los juegos y así como se va a desarrollar la misma actividad el día de mañana.	Es importante contextualizar el vocabulario en los juegos para lograr el cumplimiento del desarrollo de los juegos.	

Anexo 25. Tópico generativo y metas de comprensión del ciclo de reflexión IV



Thursday, 22th August

Meias de comprensión...

1. El estudiante comprenderá vocabulario básico en inglés, a través de la redacción de oraciones y la participación en juegos, que se relacionan con su entorno.



2. El estudiante comprenderá, a partir de la escritura y la oralidad en otro idioma, que se puede comunicar por medio de otros códigos.



Claris Marcela Díaz Pérez
LIC. EN EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD

5.0

Anexo 26. Pronombres en inglés

Thursday, 19th September

Pronouns → Pronombres

Cursos de Inglés ATS

SUBJECT

Pronouns

Substitute:

- person • object
- animal • place

SINGULAR	PLURAL
I	We
You	You
He	They
She	
It	

Singular...

I → yo 

you → tú 

He → él 

She → ella 

It → eso 



Plural...

We → nosotros/nosotras  

you → ustedes  

They → ellos/ellas  

Homework

Dibujar rostros al lado de cada pronombre de acuerdo al significado...

Claudia Marcela Díaz Pérez
 LIC EN EDUCACIÓN FÍSICA
 UPR. OK 5.0

Anexo 27. Redacción de oraciones

1

I **am** a wolf.

you **are** a good companion.

He **is** a good singer.

She **is** a good veterinary.

It **is** a drum.

We **are** policemen.

They **are** students.

2

I **am** a student.

you **are** a teacher.

He **is** a carpenter.

she **is** a teacher.

It **is** a love seat.

We **are** electricians.

3

They **are** scientifics.

I **am** a pup!

you **are** a farmer.

He **is** a chef.


She **is** a apple.

It **is** grapes.

We **are** mechanics.

They **are** firemans.

Lucía Marcela Díaz Pérez
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA
U.N. OK 5.0



Anexo 28. Diálogo (pronunciación)

Thursday, 17th October
you can!

Practicar con un compañero o una compañera el siguiente diálogo:

1. Hello.

2. Hi. ^{gái}

1. What is your name? ^{gái y gur aer}

2. My name is... ^{nam her is}

1. Nice to meet you. ^{na w' b' l' u}

2. Me too. What is your name? ^{may... may}

1. My name is... How are you? ^{gái y gur aer}

2. I am fine and you? ^{hay am par au?}

1. Very well, thank you. ^{veri gvel... gvel}

2. You are welcome. ^{yar gvelco}

Claudia Marcela Díaz Pérez
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA

U.P.R. ©K

5.0

CLASE DE INGLÉS: VOCABULARIO:**MARCELA DÍAZ PÉREZ**

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • El acercar a los estudiantes a un guión o diálogo real, facilita su interpretación y los acerca al aprendizaje y uso de elementos como las acotaciones, el uso del guión corto y a la misma expresión oral a la hora de representarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • No es claro cuál es la noción de pronombres que tienen los estudiantes. • No es claro cómo van a identificar las características del verbo “to be”. Considero que debes ser un poco más específica.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Me parece que deberías iniciar la sesión retomando los saberes previos de los estudiantes. Así pueden evidenciar si lo recuerdan o no y encaminas el trabajo de la sesión. • Considero necesario hablar a los estudiantes sobre la intención de la redacción de las oraciones, para que al crear el diálogo, puedan dar una interpretación con más sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe plantearse un diálogo antes de la creación de los estudiantes.

Johanna Alexandra Lizarazo Torres

Anexo 30. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión V

UNIDAD DE COMPRENSIÓN

Nombre de la unidad: El texto lírico da de que hablar.

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 12 de agosto al viernes 1 de noviembre.

Asignatura: Inglés.

Grados: Tercero (303 y 304).

Número de estudiantes: 303 (38 estudiantes) y 304 (37 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 12 semanas.

Recursos necesarios: Cuaderno, lápiz negro, lápiz rojo, colores, borrador, tajalápiz, regla, textos literarios, láminas de imágenes, hojas iris, cartulinas, papel mantequilla, televisor.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de actividades que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado tercero, de acuerdo con los DBA de Lenguaje (volumen 2). A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para los grados terceros de la IED La Aurora, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes de los cursos 303 -18 niñas y 20 niños- y 304 -19 niñas y 18 niños- se encuentran en un rango de edad entre los 7 y los 10 años. Actualmente están mejorando las acciones de planeación, intervención y evaluación.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos: -Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

4. Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.
-Comprende las características de un texto, cuyo propósito es narrar un hecho o expresar ideas, sentimientos o emociones.

<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas: -Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.</p> <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>-Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p> <p>LITERATURA</p> <p>-Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro.</p> <p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden: -Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.</p> <p>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal: -Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.</p> <p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>-Identifico la intención de quien produce un texto.</p>	<p>-Establece en los textos literarios una relación de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran.</p> <p>-Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.</p> <p>-Construye planes textuales para sus escribir textos literarios.</p> <p>-Lee en voz alta los textos que escribe, atendiendo a los cambios de entonación de acuerdo con lo comunicado por los personajes.</p> <p>7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.</p> <p>-Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar.</p> <p>-Elige las expresiones más pertinentes para dar claridad a sus intervenciones.</p> <p>-Reconoce los roles de quien produce y de quien interpreta un texto en una situación comunicativa específica.</p> <p>-Realiza cambios en la modulación de la voz para acompañar el sentido de lo que comunica.</p> <p>-Elabora juegos de palabras atendiendo a la pronunciación de la sílaba inicial o final de las palabras.</p> <p>8. Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.</p> <p>-Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar.</p>
--	---

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1: El estudiante identificará las características representativas del género lírico.	El estudiante se le dificulta identificar las características representativas del género lírico.	El estudiante identifica algunas características representativas del género lírico.	El estudiante identifica las características representativas del género lírico, aunque confunde ciertos elementos.	El estudiante identifica las características representativas del género lírico.

M2: El estudiante creará poemas a partir de la vivencia de los juegos tradicionales.	El estudiante se le dificulta crear poemas a partir de la vivencia de los juegos tradicionales.	El estudiante crea algunos versos a partir de la vivencia de los juegos tradicionales.	El estudiante crea poemas a partir de la vivencia de los juegos tradicionales, aunque algunos versos no están bien estructurados.	El estudiante crea poemas a partir de la vivencia de los juegos tradicionales.
M3: El estudiante comprenderá la importancia de la comunicación oral en la práctica social.	El estudiante se le dificulta comprender la importancia de la comunicación oral en la práctica social.	El estudiante identifica la importancia de la comunicación oral en la práctica social.	El estudiante comprende la importancia de la comunicación oral, pero se le dificulta relacionarla con la práctica social.	El estudiante comprenderá la importancia de la comunicación oral en la práctica social.
M4: El estudiante comunicará de forma escrita y oral el poema que ha sido construido.	El estudiante se le dificulta comunicar de forma escrita y oral el poema que ha sido construido.	El estudiante comunica de forma escrita u oral el poema que ha sido construido.	El estudiante comunica de forma escrita y oral el poema que ha sido construido, aunque algunas acciones no las controla.	El estudiante comunicará de forma escrita y oral el poema que ha sido construido.
TEXTO ESCRITO				
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Partes del texto lírico: verso, estrofa y rima.	No se evidencian las partes del texto lírico, ni una secuencia lógica.	Difícilmente se evidencian las partes del texto lírico y sus respectivas características. Tampoco se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.	Se evidencian las partes del texto lírico con sus respectivas características, aunque no se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.	Se evidencian las partes del texto lírico con sus respectivas características y se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.
Ortografía.	Los errores de ortografía presentados en el texto lírico, son numerosos y dificultan su lectura.	Los errores de ortografía presentados en el texto lírico dificultan su lectura.	El texto lírico presenta algunos errores de las normas ortográficas, pero estos no dificultan la lectura del mismo.	El texto lírico presenta un uso correcto de las normas ortográficas y ayudan a la lectura de este.
Cuenta las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto lírico no da cuenta de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	En el texto lírico difícilmente se reconocen las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto lírico da cuenta de algunas de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto lírico da cuenta de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.
PRESENTACIÓN ORAL				
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Claridad en el contenido del mensaje.	La presentación oral no es clara y tampoco se puede evidenciar el mensaje.	Le hace falta claridad a la presentación oral y difícilmente se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y el mensaje es fácil de identificar.

Fluidez.	Durante toda la presentación no es adecuada la fluidez, por lo que no se logra entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una fluidez aceptable, lo que dificulta entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una muy buena fluidez y se logra entender el mensaje.	Durante toda la presentación hay una excelente fluidez, lo que facilita entender el mensaje.
Tono de voz.	El tono de voz es muy bajo, por lo que no se escucha con claridad.	El tono de voz es bajo y difícilmente se puede escuchar.	El tono de voz es adecuado y permite que se escuche con claridad.	El tono de voz es excelente y permite que se escuche con claridad.
Expresión corporal: postura corporal y manejo gestual.	Su postura corporal demuestra rigidez y no hay un manejo gestual.	Su postura corporal refleja movimientos involuntarios y su manejo gestual es inadecuado.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación, sin embargo, se presentan algunos movimientos involuntarios.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación.

PLANEADOR SEMANAL

ASIGNATURA: Lenguaje. **PERIODO:** III **GRADO:** Tercero. **JORNADA:** Tarde.

EXPLORACIÓN					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303 MAR 13 AGO 304 MIÉ 14 AGO	M1	El estudiante reconocerá el tópico generativo del tercer periodo.	<p>INICIO (5 min): La profesora explica las actividades que se desarrollarán en la sesión.</p> <p>DESARROLLO (80 min): El estudiante escribe la fecha, luego escribe y decora el letrero “tercer periodo”, más adelante la profesora explica cuál es el tópico generativo y la relación con las temáticas del tercer periodo, para ello se escribe el tópico generativo “el texto lírico y dramático dan de que hablar” y después se realiza un dibujo relacionado con el tópico generativo.</p> <p>Mientras los estudiantes realizan los respectivos letreros y decoraciones, la profesora entrega la prueba del segundo periodo.</p> <p>CIERRE (5 min): El estudiante escribe el compromiso para la próxima clase (terminar la decoración y corregir la prueba, escribiendo la pregunta y la respuesta correcta.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Elaboración de los letreros, realización del dibujo, decoración de estos y corrección de la prueba.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz, pruebas, tijeras, pegante en barra.

303 MAR 20 AGO 304 JUE 15 AGO	M1	El estudiante identificará las metas de comprensión del tercer periodo.	<p>INICIO (20 min): La profesora realiza una retroalimentación de la sesión anterior y por medio de una comunicación biunívoca responden a las preguntas de la prueba del segundo periodo.</p> <p>DESARROLLO (50 min): El estudiante escribe las metas de comprensión y realiza su respectivo dibujo, teniendo en cuenta la respectiva explicación de cada una de ellas por parte de la profesora.</p> <p>CIERRE (20 min): La profesora revisa las acciones realizadas por el estudiante mientras pregunta el por qué cada una de las imágenes.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las metas de comprensión y la realización del dibujo.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
303 MAR 3 SEP 304 JUE 5 SEP	M1 M3	El estudiante identificará las características del género lírico.	<p>INICIO (20 min): Los estudiantes expresan los saberes previos respecto al género lírico antes de observar los vídeos "género lírico para niños" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=8307FZCct4M) y "género lírico" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=1YnmgtPSiR0). Luego escriben el desempeño de comprensión.</p> <p>DESARROLLO (40 min): La profesora por medio de una comunicación biunívoca con los estudiantes, ubican cada una de las palabras de la nube en el mapa mental relacionado con la temática "género lírico".</p> <p>CIERRE (30 min): Cada estudiante en su cuaderno une con una línea la palabra del lado izquierdo que rime con una de las palabras del lado derecho.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Ubicación de las palabras en el mapa mental y unión de las palabras que riman.</p>	Televisor, memoria, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303 304	M2 M4	El estudiante comprenderá el significado de estrofa y verso a partir de la creación de un poema relacionado con los juegos tradicionales.	<p>INICIO (10 min): La profesora pregunta los saberes previos a los estudiantes respecto al género lírico y presenta el desempeño de comprensión.</p> <p>DESARROLLO (50 min): Los estudiantes escriben la definición de verso y estrofa. Luego se organizan en grupos de tres personas para leer un poema y señalar las estrofas, los versos y las rimas. Después realizan un dibujo del poema.</p> <p>CIERRE (30 min): Cada grupo escribe un poema de una estrofa en donde expresen su interés por los juegos tradicionales.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las definiciones, señalización de los elementos y creación del poema.</p>	Televisor, memoria, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.

303 304	M1	El estudiante comprenderá el significado de métrica a partir de la creación de un poema relacionado con los juegos tradicionales.	<p>INICIO (20 min): La profesora pregunta cuáles fueron los saberes de la sesión anterior, a partir de las respuestas se menciona el desempeño de comprensión de la sesión y los estudiantes mencionan los conocimientos respecto al juego tradicional "yo-yo" antes de observar el vídeo "trucos con yoyo tradicional en Colombia" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=VRvbzM7Pids).</p> <p>DESARROLLO (40 min): Se organizan en grupos de tres estudiantes para practicar el juego tradicional "yo-yo", durante la práctica deben separar las sílabas de los versos que menciona la profesora a través de los movimientos con el yo-yo.</p> <p>CIERRE (30 min): Los estudiantes crearán una estrofa relacionada con la práctica del juego tradicional y lo mencionará al grupo separando las sílabas con los movimientos del yo-yo.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura de las definiciones, señalización de los elementos y creación del poema.</p>	Televisor, memoria, tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
PROYECTO DE SÍNTESIS					
FECHA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS
303 304	M2 M4	El estudiante expresará los sentimientos y las emociones relacionados con el juego tradicional por medio de un poema.	<p>INICIO (10 min): La profesora pregunta los saberes previos a los estudiantes respecto al género lírico y presenta el desempeño de comprensión.</p> <p>DESARROLLO (40 min): Los estudiantes practican el juego tradicional "yo-yo" y a medida que considere oportuno escribe el poema, a partir de los conocimientos adquiridos.</p> <p>CIERRE (30 min): La profesora les explica a los estudiantes que deben terminar el poema y escribirlo en un material diferente para entregarlo en la próxima sesión.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Escritura del poema.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.
303 304	M4	El estudiante presentará su poema frente a los compañeros y profesora.	<p>INICIO (10 min): La profesora pregunta los saberes previos a los estudiantes respecto al género lírico y presenta el desempeño de comprensión.</p> <p>DESARROLLO (40 min): Cada uno de los estudiantes presentan su poema a los compañeros y a la profesora, por medio de un micrófono, bafle y, si lo considera pertinente, una tarima improvisada.</p> <p>CIERRE (30 min): La profesora resalta los aspectos relevantes para tener en cuenta.</p>	<p>Informal: Retroalimentación de las acciones que realiza el estudiante.</p> <p>Formal: Presentación del poema.</p>	Tablero, marcadores, cuaderno, lápices, colores, borrador, tajalápiz.

Anexo 32. Poema creado en grupo

wednesday, 18th September

¿Qué es?

verso: son las líneas que componen un poema.

Estrofa: son las agrupaciones de versos.


¡Tú puedes!

ESTROFA { A la mariposa Lita → VERSO
le gusta pasear, → VERSO
volar por aquí, → VERSO
volar por allá. → VERSO

ESTROFA { Volo tanto tiempo → VERSO
que se cansó, → VERSO
le ofrecí mi mano → VERSO
y se posó. → VERSO

ESTROFA { Le acaríese las alas → VERSO
y se asustó → VERSO.
me miro enojada → VERSO
y se escapó. → VERSO

Dibujó



Un día salí al amanecer
vi un gato y un ratón
comiendo salchichón
y cuando lo vi me divertí.

Anexo 33. Retroalimentación “escalera de retroalimentación”

REJILLA PLANEACIÓN DE CLASES					
META					
RESULTADO APRENDIZAJE	PREVISTO DE				
FOCO		"El foco de observación no es el maestro o la maestra que desarrolla la lección sino la lección en sí misma, formando un grupo autocrítico que analiza la experiencia que han desarrollado de forma conjunta" Encarna Soto Gómez, Ángel Pérez Gómez (2017) Las Lesson Study ¿Qué son?			
FASE 5: Describir, analizar y revisar la lección					
CRITERIO POR OBSERVAR	ENSEÑAR Y OBSERVAR LA LECCIÓN		ANÁLISIS Y EVALUACIÓN COLABORATIVA		
	Definir	Descripción	Evidencias	Valoración	Preocupación	Sugerencia
De acuerdo con los criterios establecidos por su grupo, relacionados con lo comunicativo en el aula, nombre y describa lo que va a observar	Teniendo en cuenta los criterios establecidos en su grupo base, describa la acción comunicativa observada	Registre en qué momento sucedió el evento o el	Valorar lo relacionado con el criterio observado	Manifestar una preocupación relacionada con el criterio observado	Realizar una sugerencia o acción puntual que se pueda implementar en la siguiente clase, en relación con el criterio observado.
INTERACCIÓN DIALÓGICA. - Generar espacios para que los estudiantes expresen sus ideas. - Promover trabajo colaborativo (diálogo entre pares) - Evidenciar cambios en el pensamiento del estudiante (metacognición)	- Motiva la participación de los estudiantes en \neq momentos de la clase (Inicio \rightarrow pesaberes, dilema \rightarrow juego). - Mediante el juego los estudiantes generan momentos de diálogo entre pares. - Genera preguntas para evidenciar el pensamiento de los estudiantes en el juego.		- Hay interés por tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes (juego desarrollo corporal); se parte de ello para desarrollar procesos de pensamiento y abordar los contenidos. - Valorar evidenciar momentos en donde los estudiantes participan, realizando partes y demostrando sus planes.	- Me preocupa no evidenciar suficiente retroalimentación/explicación ante los conceptos que los estudiantes no tienen claros.	Sugiero que, luego de el diálogo informal de retroalimentación/se puede generar en el juego, se pueda atender en un momento más formal de la clase, con el fin de consolidar aprendizajes más formales.
CLARIDAD DEL MENSAJE - Hace uso de un código común. - Brinda instrucciones claras al estudiante - Emplea diferentes formas de transmitirlo - Transparencia del saber disciplinar al saber enseñado.	- Las instrucciones son precisas, concretas; los estudiantes solicitan para retroalimentación, lo cual evidencia que el mensaje es claro. - Hace uso del juego como estrategia para abordar los contenidos.		- Se transmite (en) el mensaje de forma clara y concisa. - Valora el uso del juego como estrategia para transmitir un mensaje posteriormente en el contenido que se va a abordar	- Me preocupa no evidenciar transmisión del objetivo de la clase a los estudiantes. - Me preocupa no encontrar un vínculo entre el inicio de la clase con (el) el desarrollo (que conceptos vs juego).	Sugiero que se visibilice en algún momento de la clase, el objetivo de la misma, así como también, clarificar la relación entre los contenidos...

Anexo 34. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión VI

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 20 de enero al viernes 27 de marzo.

Asignatura: Educación Física.

Grados: Jardín y Transición.

Número de estudiantes: Jardín (27 estudiantes), Transición 1 (30 estudiantes) y Transición 2 (30 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 10 semanas.

Recursos necesarios: Colchonetas, tapetes, cojines, ábacos, fichas para armar, rompecabezas, balones, aros, sogas, tubos, USB, computador, proyector de vídeo, DVD, grabadora, celular, tizas, crayones, pintura.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de desempeños (actividades) que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado jardín y transición, de acuerdo con los documentos de la IED Orlando Fals Borda, los lineamientos, las orientaciones y los estándares del área de Educación Física, Recreación y Deportes. A partir de estas experiencias, el docente observa y evidencia el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para el ciclo inicial de la jornada mañana, del Colegio Orlando Fals Borda IED, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes del grado jardín -27 estudiantes- se encuentran en un rango de edad entre los 3 y los 4 años. Los estudiantes de los grados transición 1 -30 estudiantes- y transición 2 -30 estudiantes- se encuentran en un rango de edad entre los 4 y los 5 años.

Jardín: En este año los estudiantes inician su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa Distrital, por ello deben aprender y/o fortalecer las normas de convivencia en los diversos espacios del Colegio Orlando Fals Borda IED y con las distintas personas con las que interactúa durante la jornada escolar.

Transición: Un porcentaje alto de los estudiantes de Transición 1 continúan el proceso de aprendizaje que iniciaron en Jardín en el año 2019, a diferencia de los estudiantes de Transición 2, los cuales en este año inician su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa Distrital, por ello deben aprender y/o fortalecer las normas de convivencia en los diversos espacios del Colegio Orlando Fals Borda IED y con las distintas personas con las que interactúa durante la jornada escolar, aspecto que enmarca la diferencia entre los grados de transición.

Es importante mencionar que los estudiantes desayunan en el colegio, por tal razón, en algunas ocasiones interrumpen las actividades escolares y no permiten continuar un proceso apropiado, porque en el transcurso de las acciones genera espacios o vacíos en las indicaciones que se establecieron en un principio.							
IED ORLANDO FALS BORDA	DIMENSIÓN CORPORAL JARDÍN: Desarrolla sentimientos positivos hacia sí mismo y conductas de autocuidado, en la medida que conoce su cuerpo. TRANSICIÓN: Descubre progresivamente las posibilidades de movimiento que le ofrece su cuerpo para explorar y resolver situaciones que se presentan en su entorno.						
SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES Grado Cero	DESARROLLO FÍSICO Y MOTRIZ	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	FORMACIÓN Y REALIZACIÓN TECNICA	INTERPELACIÓN SOCIAL- CULTURAL	LENGUAJES Y EXPRESIÓN CORPORAL	PROYECTO	LOGROS
	Reconocimiento del cuerpo. JARDÍN Y TRANSICIÓN	Ubicación en el entorno.	Formas básicas y primeras combinaciones.	Primeros hábitos de vida social.	Representación de situaciones de la vida a través del juego.	Cuerpo, acción y entorno.	Reconoce las posibilidades de su cuerpo para la acción en el entorno.
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS De primero a tercero	MOTRIZ (DESARROLLO MOTOR)			EXPRESIVA CORPORAL		AXIOLÓGICA CORPORAL	
	Exploro posibilidades de movimiento en mi cuerpo a nivel global y segmentario.			Exploro manifestaciones expresivas para comunicar mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en situaciones de juego y actividad física.		Aplico las recomendaciones sobre higiene corporal, antes, durante y después de la actividad física.	
ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS Grado Preescolar	Reconozco mi cuerpo y demuestro sus posibilidades motrices para la interacción con el entorno, con los objetos, los juguetes, los elementos y las personas que me rodean.						
	PERCEPTIVOMOTRIZ			FÍSICOMOTRIZ		SOCIOMOTRIZ	
	<ul style="list-style-type: none"> -Exploro e identifico las diferentes partes de mi cuerpo por medio de actividades lúdicas y recreativas. -Experimento diferentes juegos de equilibrio en variadas superficies. -Exploro e identifico, mediante los sentidos, los espacios, las texturas, el peso y la temperatura. -Propongo e imagino diferentes posibilidades de ritmo y movimiento en los juegos y las actividades de la clase. -Reconozco la diferencia de género por medio de actividades grupales. -Utilizo mi motricidad fina con diferentes materiales, para desarrollar mis creaciones artísticas. -Potencio mi imaginación y creatividad por medio de la construcción de juguetes. -Reconozco los juegos tradicionales propios de mi región y los practico con mis amigos y amigas. 			<ul style="list-style-type: none"> -Ejecuto e identifico patrones básicos de movimiento, como: caminar, saltar, correr, en diferentes espacios que me permiten actuar en mi entorno. -Realizo lanzamientos y recepciones con diferentes objetos y a varias distancias, para mejorar mi coordinación y fuerza. -Me esfuerzo en la ejecución de las habilidades motrices básicas en los juegos y las actividades cotidianas. -Ejecuto actividades de desplazamiento con diferentes elementos, objetos y móviles, para desarrollar mis habilidades motrices básicas. -Me desplazo con seguridad en diferentes terrenos, a través de actividades de búsqueda y juegos en la naturaleza. -Me desplazo a diferentes ritmos y en variadas direcciones. 		<ul style="list-style-type: none"> -Valoro y cuido los juguetes y los materiales cuando participo en las actividades de clases, en el recreo y con la familia. -Respeto las normas y las reglas de seguridad y comportamiento en la clase, la escuela, el hogar y el entorno. -Participo y me integro en actividades grupales, procurando generar un mejor ambiente. -Práctico diferentes juegos para mejorar mi comunicación con los/as demás compañeros/as. -Reconozco mi entorno y a quienes me rodean, para interactuar según el contexto. -Me expreso con mi cuerpo, para relacionarme con los compañeros y las compañeras, utilizando el movimiento para 	

	<p>-Identifico y práctico los roles de mi papa y mamá por medio de juegos que me ayudan a fortalecer mi relación con ellos.</p> <p>-Identifico a través del juego de imitación diferentes roles sociales.</p>	<p>-Participo activamente de diferentes actividades que impliquen la ejecución de habilidades motrices básicas.</p> <p>-Participo de juegos tradicionales y los practico con mis amigos y amigas.</p> <p>-Manipulo diferentes objetos y elementos que me permiten mejorar mi motricidad fina.</p>	<p>comunicar sensaciones, sentimientos, ideas y estados de ánimo.</p> <p>-Pongo en acción mi imaginación y creatividad en los juegos individual y colectivo que me permitan la toma de decisiones.</p> <p>-Socializo mis ideas y opiniones en las actividades que realizo con mis compañeros y compañeras.</p> <p>-Reconozco la importancia de la naturaleza y el medioambiente para mi vida.</p> <p>-Práctico hábitos saludables la escuela, en mi hogar y el entorno.</p>
--	---	---	---

RÚBRICA DE VALORACIÓN

METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1: Contenido: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.	El estudiante confunde la estructura de su esquema corporal.	El estudiante se le dificulta comprender la estructura de su esquema corporal.	El estudiante comprende algunas partes de la estructura de su esquema corporal.	El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.
M2: Método: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.	El estudiante confunde las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.	El estudiante se le dificulta comprender las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.	El estudiante comprende algunas posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.	El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.
M3: Propósito: El estudiante comprende la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.	El estudiante confunde la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.	El estudiante se le dificulta comprender la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.	El estudiante comprende parte de la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.	El estudiante comprende la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.
M4: Comunicación: El estudiante visibiliza la comprensión de su esquema corporal a partir de la	El estudiante confunde su esquema corporal durante la explicación del rompecabezas.	El estudiante se le dificulta visibilizar la comprensión de su esquema corporal a partir de la explicación del rompecabezas.	El estudiante visibiliza algunas partes de su esquema corporal a partir de la explicación del rompecabezas.	El estudiante visibiliza la comprensión de su esquema corporal a partir de la

explicación del rompecabezas.				explicación del rompecabezas.
-------------------------------	--	--	--	-------------------------------

PLANEADOR SEMANAL

DIMENSIÓN: Corporal - Educación Física. **PERIODO:** I **GRADOS:** Jardín y Transición. **JORNADA:** Única.

Cada una de las sesiones tiene un tiempo de 60 minutos, la distribución de este tiempo es la siguiente:

5 minutos: desplazamiento del salón de clases hacia la ludoteca.

10 minutos: verificación de la asistencia y organización de los materiales mientras observan unos vídeos.

40 minutos: realización de las actividades.

5 minutos: desplazamiento de la ludoteca hacia el salón de clases.

ETAPA DE EXPLORACIÓN					
FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Jardín (lun 17 feb) Tr1 (mar 18 feb) Tr2 (lun 17 feb)	<p>M1: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 1: El estudiante identifica las partes del cuerpo con las cuales realiza el movimiento.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los vídeos “cuán lejos voy”, “de nada” y “I lava you”, mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales...</p> <p>Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, tapete de rompecabezas, conos, aros, sogas.</i></p> <p>Inicio (5 min): La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento trotando en el patio uno detrás del otro y posteriormente les explica que van a cruzar varias veces por el camino de obstáculos siguiendo la muestra que realiza un estudiante. Las acciones que deben realizar en el recorrido de obstáculos son: gatear en el tapete, caminar en medio de los conos, reptar en el tapete, saltar con un pie dentro de un aro y luego con el otro pie dentro del siguiente aro, girar en el tapete y saltar con los pies juntos en medio de las sogas.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes realizan las acciones mientras la profesora observa los movimientos que realizan y menciona las partes del cuerpo que están utilizando para realizarlo.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a las partes del cuerpo que se utilizaron en los movimientos. Por último, cada uno de los estudiantes mencionan que cara demuestra la actitud durante la sesión y el por qué.</p>	<p>Cuando los estudiantes mencionan las partes del cuerpo que utilizaron para realizar cada uno de los movimientos (<i>vídeos del diálogo</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	<p>-En la verificación de la asistencia y en la organización de los materiales es necesario agregar dos o tres vídeos teniendo en cuenta que en ocasiones se puede extender el tiempo en este momento.</p> <p>-La profesora debe involucrarse en la muestra de las acciones.</p> <p>-Los estudiantes deben realizar cada una de las actividades propuestas.</p> <p>-Las evidencias se deben establecer con antelación para sustentar las transformaciones.</p> <p>-Siempre se encuentre una cara de valoración en cada uno de los carnets y se modifique o se mantenga dependiendo del accionar del estudiante.</p>

<p>Jardín (lun 24 feb)</p> <p>Tr1 (lun 24 feb)</p> <p>Tr2 (lun 24 feb)</p>	<p>M1: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 2: El estudiante identifica las partes de la cara.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Quién eres”, “Yo soy Moana”, “Brillo” y “El puente” (el último video lo observan los estudiantes para reflexionar respecto a su contenido), mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, tapete.</i></p> <p>Inicio (5 min): La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que deben bailar o desplazarse por el centro del tapete mientras escuchan la música y en el momento en que se detenga la canción cada uno de los estudiantes se sienta en mariposa y toca con una mano la parte de la cara que menciona la profesora, después se continua las acciones dependiendo si suena o no suena la música.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes bailan o se desplazan por el centro del tapete con las canciones “La la la”, “Waka waka” y “La bicicleta”, cuando se detenga la música deben sentarse en posición de mariposa y tocar con una mano la parte de la cara que la profesora menciona: frente, cejas, parpados, pestañas, ojos, nariz, boca, mejillas, mentón, orejas.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras escuchan los videos “Mi carita redondita”, “En mi cara tengo” y “Partes de la cara”. Por último, cada uno de los estudiantes mencionan que cara demuestra la actitud durante la sesión y el por qué.</p>	<p>Cuando los estudiantes ubican con su mano la parte del cuerpo que menciona la profesora (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	<p>-Iniciar con los comentarios respecto al comportamiento de cada uno de los estudiantes.</p> <p>-Evidenciar las reflexiones de los estudiantes frente al video que observan, para ello se debe ampliar el tiempo del momento de inicio de la sesión.</p> <p>-Aumentar el tiempo de desplazamiento a la ludoteca por la entrada al baño.</p>
<p>Jardín (mie 26 feb)</p> <p>Tr1 (jue 27 feb)</p> <p>Tr2 (mie 26 feb)</p>	<p>M1: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 3: El estudiante identifica la cabeza, el tronco y las extremidades del cuerpo.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Ve en ti la luz”, “Cuando empezar a vivir”, “Mi vida empieza así” y “La oveja esquilada” (el último video lo observan los estudiantes para reflexionar respecto a su contenido), mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, tapete, aros.</i></p> <p>Inicio (5 min): La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que deben coger el aro y girarlo con el cuerpo.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes cogen un aro y lo giran con la parte del cuerpo que escojan, después la profesora les indica que parte del cuerpo deben mover para girar el aro: la cabeza, el tronco, las extremidades superiores y las extremidades inferiores.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras escuchan el video “Cabeza, tronco y extremidades”. Por último, cada uno de los estudiantes mencionan que cara demuestra la actitud durante la sesión y el por qué.</p>	<p>Cuando los estudiantes giran el aro con la parte del cuerpo que menciona la profesora (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	<p>-Buscar diferentes y diversos movimientos con el aro, teniendo en cuenta la complejidad del movimiento de acuerdo con la edad de los estudiantes.</p> <p>-Intercambiar el orden de los momentos o de las actividades cuando se presenten anomalías.</p> <p>-Visibilizar al grupo de estudiantes las comprensiones que se pretenden interiorizar en el desempeño.</p>

MODIFICACIÓN EN EL HORARIO

Cada una de las sesiones tiene un tiempo de 85 minutos, la distribución de este tiempo es la siguiente:

10 minutos: entrada al baño y desplazamiento del salón de clases hacia la ludoteca.

10 minutos: verificación de la asistencia y organización de los materiales mientras observan unos vídeos.

50 minutos: realización de las actividades.

5 minutos: desplazamiento de la ludoteca hacia el salón de clases y abrazo de despedida.

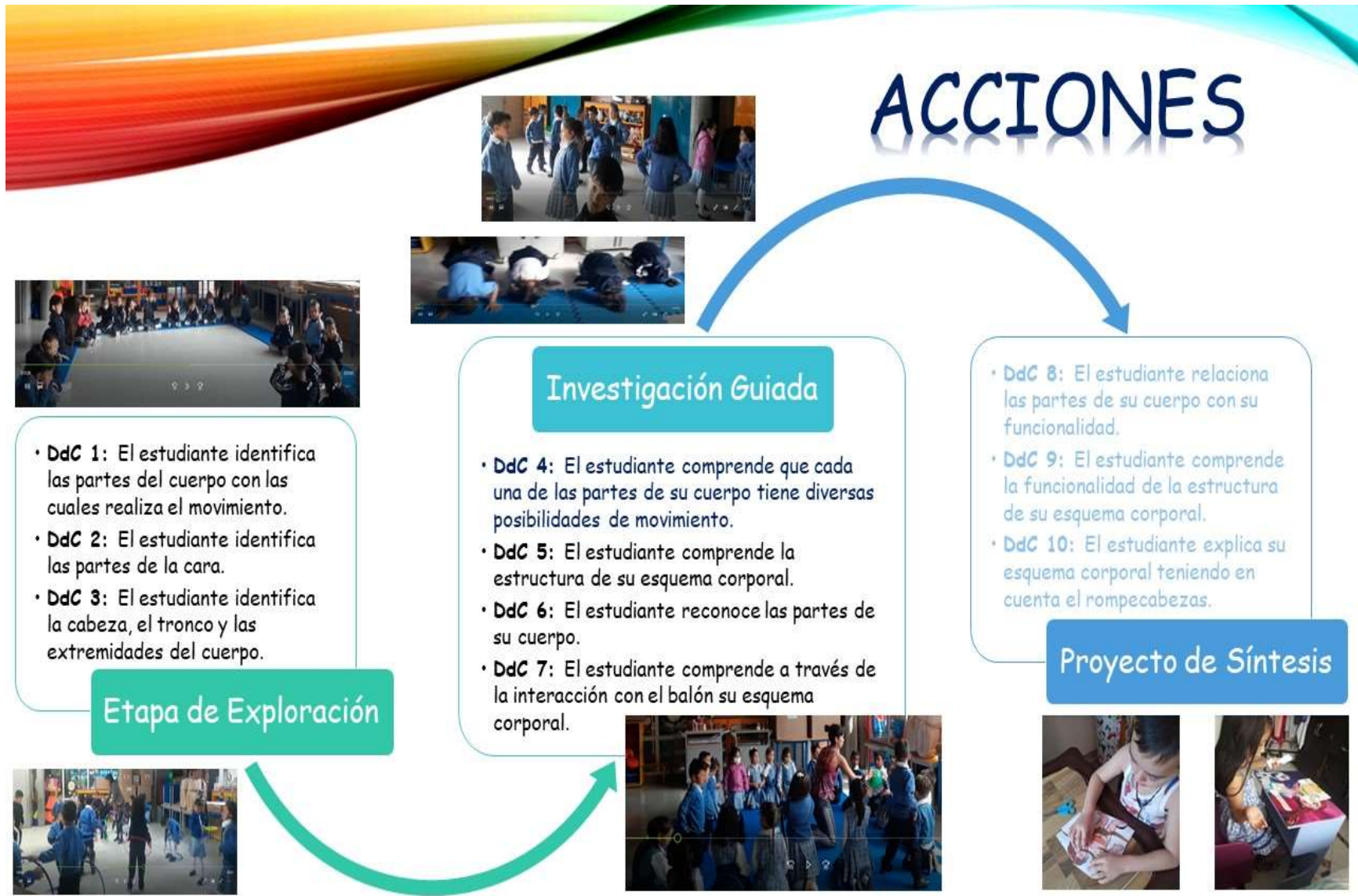
INVESTIGACIÓN GUIADA					
FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPRESIÓN	SECUENCIA (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Jardín (jue 05 mar) Tr1 (mar 03 mar) Tr2 (mar 03 mar)	<p>M1: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 4: El estudiante comprende que cada una de las partes de su cuerpo tiene diversas posibilidades de movimiento.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los vídeos “Libre soy”, “Y si hacemos un muñeco” y “Finalmente y como nunca” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, balones.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el vídeo “el regalo” y reflexionan frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica a los estudiantes que cada uno escoge un balón para movilizarlo de acuerdo con la parte del cuerpo que se mencione, a partir de las acciones se realizan las respectivas retroalimentaciones y se explica que otras posibilidades de movimientos existen.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes movilizan el balón por el patio teniendo en cuenta la parte del cuerpo que menciona la profesora.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a las posibilidades de cada una de las partes del cuerpo, teniendo en cuenta un esqueleto en miniatura. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes movilizan el balón con la parte del cuerpo que menciona la profesora y en el momento en que participa en la relación con el esqueleto en miniatura. (<i>video de las acciones y del diálogo</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	

<p>Jardín (mie 11 mar)</p> <p>Tr1 (Jue 5 mar)</p> <p>Tr2 (mar 10 mar)</p>	<p>MI: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 5: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Cuando alguien me amaba”, “Yo soy tu amigo fiel” y “Hay un amigo en mí” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el video “compartir” y reflexionan frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que van a jugar al espejo en parejas.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes se organizan en parejas para jugar al espejo, uno de los estudiantes debe realizar libremente diversos movimientos teniendo en cuenta la parte del cuerpo que menciona la profesora para que su compañero lo imite, luego se intercambian los roles del espejo. Después los estudiantes repiten los movimientos que la profesora realiza, teniendo en cuenta la estructura del esquema corporal y el ritmo de la música “Invencible”. Finalmente observan el video “El juego del espejo” para realizar las acciones que observan.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a la experiencia del juego del espejo y las comprensiones de su esquema corporal. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes expresan sus comprensiones respecto a su esquema corporal. (<i>video de las acciones y del diálogo</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	
<p>Jardín (jue 12 mar)</p> <p>Tr1 (lun 09 mar)</p> <p>Tr2 (mar 10 mar)</p>	<p>MI: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal.</p> <p>M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos.</p> <p>DdC 6: El estudiante reconoce las partes de su cuerpo.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Hombre de acción”, “Nos vas a brindar honor” y “Mi reflejo” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, tapete.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan los videos “Higiene personal” y “Lavados de manos” para reflexionar frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica la actividad que realizarán en el tapete.</p> <p>Desarrollo (20 min): Los estudiantes se ubican atrás del tapete, luego la profesora menciona las partes del cuerpo en forma descendente (cabeza, hombros, codos, manos, espalda, tórax, abdomen, glúteos, rodillas, pies) para que los estudiantes la ubiquen encima del tapete.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes participan en la actividad del tapete y del diálogo (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	

<p>Jardín (Tr1 (mar 10 mar) Tr2 (</p>	<p>M1: El estudiante comprende la estructura de su esquema corporal. M2: El estudiante comprende las posibilidades de movimiento de su cuerpo al interactuar con diversos elementos. DdC 7: El estudiante comprende a través de la interacción con el balón su esquema corporal.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Rumores en San Petersburgo”, “So yo he sabido hacerlo” y “Una vez en diciembre” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, balones.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el video “Las palabras mágicas” para reflexionar frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica la actividad que realizarán con el balón. Desarrollo (20 min): La profesora le da a cada uno de los estudiantes un balón para que lo golpee o lo movilice con la parte del cuerpo que se mencione, en esta ocasión en forma ascendente (pies, rodillas, glúteos, abdomen, tórax, espalda, manos, codos, hombros, cabeza). Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes participan en la actividad del balón y del diálogo (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones. Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición. Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC. Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante. Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	
PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS					
FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Jardín (Tr1 (Tr2 (</p>	<p>M3: El estudiante comprende la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal. DdC 8: El estudiante relaciona las partes de su cuerpo con su funcionalidad.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “El baile”, “Mi aldea” y “Trailer” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, balones, aros y sogas.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el video “Las partes del cuerpo” para reflexionar frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que utilizarán el balón, el aro y la sogá para realizar movimientos con estos elementos. Desarrollo (20 min): La profesora le lanza el balón a cada uno de los estudiantes para que lo golpeen con la cabeza. Luego cada uno de los estudiantes gira el aro con el tronco. Finalmente, saltan con la sogá la cantidad de veces que puedan. Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a la funcionalidad de la estructura del esquema corporal y la posibilidad del movimiento a través del esqueleto y los músculos. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes participan en la actividad y del diálogo (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones. Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición. Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC. Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante. Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	

<p>Jardín ()</p> <p>Tr1 ()</p> <p>Tr2 ()</p>	<p>M3: El estudiante comprende la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.</p> <p>DdC 9: El estudiante comprende la funcionalidad de la estructura de su esquema corporal.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “La llorona”, “Recuérdame” y “Un poco loco” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, colchonetas, balones, aros y sogas.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el video “Nuevo mi cuerpo” para reflexionar frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que en grupos realizarán unos relevos.</p> <p>Desarrollo (20 min): Cada uno de los integrantes del grupo debe realizar la acción con el objeto correspondiente y el compañero sólo puede realizar las acciones hasta que el compañero termine el recorrido: 1) giran con su cuerpo por toda la colchoneta, 2) saltan 3 veces con la sogá, 3) giran con la cintura el aro 5 veces, 4) lanzan el balón hasta que quede dentro de la canasta y, 5) colocan el balón nuevamente en el balde.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a la funcionalidad de la estructura del esquema corporal y la posibilidad del movimiento a través del esqueleto y los músculos. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes participan en la actividad y del diálogo (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	
<p>Jardín ()</p> <p>Tr1 ()</p> <p>Tr2 ()</p>	<p>M4: El estudiante visibiliza la comprensión de su esquema corporal a partir de la explicación del rompecabezas.</p> <p>DdC 10: El estudiante explica su esquema corporal teniendo en cuenta el rompecabezas.</p>	<p>Verificación de la asistencia y organización de los materiales (10 min): Los estudiantes observan los videos “Final”, “Hot cold” y “Single ladies” mientras la profesora verifica la asistencia y organiza los materiales... Recursos: <i>computador, memoria USB, video beam, balones, aros y sogas.</i></p> <p>Inicio (15 min): Los estudiantes observan el video “Este es el baile del movimiento” para reflexionar frente a su contenido. La profesora les menciona a los estudiantes el desempeño de comprensión, luego realizan el calentamiento moviendo las articulaciones, estirando las extremidades y trotando en el patio de acuerdo con las indicaciones y, posteriormente les explica que van a bailar y armar un rompecabezas.</p> <p>Desarrollo (20 min): La profesora baila con los estudiantes teniendo en cuenta cada una de las partes del cuerpo. Luego cada uno de los estudiantes colorear su rompecabezas, cuando lo termine la profesora les ayuda a recortar para que lo armen nuevamente y, finalmente lo plastifican en casa con ayuda de los padres de familia.</p> <p>Cierre (15 min): Los estudiantes vuelven a la calma realizando el estiramiento y la respiración, mientras dialogan respecto a la funcionalidad de la estructura del esquema corporal y la posibilidad del movimiento a través del esqueleto y los músculos. Por último, cada uno de los estudiantes observa la cara que se le asigna por su participación y expresa su reflexión respecto a su comportamiento y accionar.</p>	<p>Cuando los estudiantes participan en la actividad y del diálogo (<i>video de las acciones</i>).</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: cada estudiante explica su accionar respecto al DdC.</p> <p>Coevaluación: Los compañeros expresan sus comentarios frente a la explicación del estudiante.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora expresa la retroalimentación durante el desarrollo y el cierre de la sesión.</p>	

Anexo 36. Secuencia progresiva de desempeños de comprensión



EVIDENCIAS: DdC 4



Anexo 37. Unidad de comprensión del ciclo de reflexión VII

Nombre del(a) maestro(a): Claudia Marcela Díaz Pérez.

Fecha: Del lunes 30 de marzo al viernes 12 de junio.

Asignatura: Educación Física.

Grados: Jardín y Transición.

Número de estudiantes: Jardín (27 estudiantes), Transición 1 (30 estudiantes) y Transición 2 (30 estudiantes).

Duración aproximada de la unidad: 10 semanas.

Recursos necesarios: Colchonetas, tapetes, cojines, ábacos, fichas para armar, rompecabezas, balones, aros, sogas, tubos, USB, computador, proyector de vídeo, dvd, grabadora, celular, tizas, crayones, pintura.

Breve resumen: El estudiante realiza una serie de desempeños (actividades secuenciales y significativas) que le permiten retroalimentar o reconocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretenden desarrollar en el grado jardín, de acuerdo con los documentos del colegio Orlando Fals Borda IED, los lineamientos, las orientaciones y los estándares del área de Educación Física, Recreación y Deportes. A partir de estas experiencias, el docente observa, evidencia y retroalimenta el proceso de cada uno de los estudiantes a través de la rúbrica de valoración.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Unidad de Comprensión se diseña para el ciclo inicial de la jornada mañana, del Colegio Orlando Fals Borda IED, ubicada en la localidad quinta de Usme. Los estudiantes del grado jardín -27 estudiantes- se encuentran en un rango de edad entre los 3 y los 4 años. Los estudiantes de los grados transición 1 -30 estudiantes- y transición 2 -30 estudiantes- se encuentran en un rango de edad entre los 4 y los 5 años.

Jardín: En este año los estudiantes inician su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa Distrital, por ello deben aprender y/o fortalecer las normas de convivencia en los diversos espacios del Colegio Orlando Fals Borda IED y con las distintas personas con las que interactúa durante la jornada escolar.

Transición: Un porcentaje alto de los estudiantes de Transición 1 continúan el proceso de aprendizaje que iniciaron en Jardín en el año 2019, a diferencia de los estudiantes de Transición 2, los cuales en este año inician su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa Distrital, por ello deben aprender y/o fortalecer las normas de convivencia en los diversos espacios del Colegio Orlando Fals Borda IED y con las distintas personas con las que interactúa durante la jornada escolar, aspecto que enmarca la diferencia entre los grados de transición.

Es importante mencionar que los estudiantes desayunan en el colegio, por tal razón, en algunas ocasiones interrumpen las actividades escolares y no permiten continuar un proceso apropiado, porque en el transcurso de las acciones genera espacios o vacíos en las indicaciones que se establecieron en un principio.							
IED ORLANDO FALS BORDA	DIMENSIÓN CORPORAL JARDÍN: Se orienta en el espacio, distinguiendo nociones como arriba-abajo, delante-atrás, dentro-fuera, al lado-al otro. TRANSICIÓN: Comprende el significado básico de coordinación, fuerza y equilibrio, por medio de ejemplos y ejercicios corporales. Participa en juegos que implican habilidades básicas (gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear) en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.						
SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES Grado Cero	DESARROLLO FÍSICO Y MOTRIZ	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	FORMACIÓN Y REALIZACIÓN TECNICA	INTERPELACIÓN SOCIAL- CULTURAL	LENGUAJES Y EXPRESIÓN CORPORAL	PROYECTO	LOGROS
	Reconocimiento del cuerpo.	Ubicación en el entorno.	Formas básicas y primeras combinaciones.	Primeros hábitos de vida social.	Representación de situaciones de la vida a través del juego.	Cuerpo, acción y entorno.	Reconoce las posibilidades de su cuerpo para la acción en el entorno.
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS De primero a tercero	MOTRIZ (DESARROLLO MOTOR)		EXPRESIVA CORPORAL		AXIOLÓGICA CORPORAL		
	Exploro posibilidades de movimiento en mi cuerpo a nivel global y segmentario.		Exploro manifestaciones expresivas para comunicar mis emociones (tristeza, alegría, ira, entre otras) en situaciones de juego y actividad física.		Aplico las recomendaciones sobre higiene corporal, antes, durante y después de la actividad física.		
ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS Grado Preescolar	Reconozco mi cuerpo y demuestro sus posibilidades motrices para la interacción con el entorno, con los objetos, los juguetes, los elementos y las personas que me rodean.						
	PERCEPTIVOMOTRIZ		FÍSICOMOTRIZ		SOCIOMOTRIZ		
	-Experimento diferentes juegos de equilibrio en variadas superficies. -Reconozco la diferencia de género por medio de actividades grupales. -Identifico a través del juego de imitación diferentes roles sociales.		-Ejecuto actividades de desplazamiento con diferentes elementos, objetos y móviles, para desarrollar mis habilidades motrices básicas. -Me desplazo con seguridad en diferentes terrenos, a través de actividades de búsqueda y juegos en la naturaleza. -Me desplazo a diferentes ritmos y en variadas direcciones.		-Participo y me integro en actividades grupales, procurando generar un mejor ambiente. -Socializo mis ideas y opiniones en las actividades que realizo con mis compañeros y compañeras. -Práctico hábitos saludables la escuela, en mi hogar y el entorno.		

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
METAS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
M1: Contenido: El estudiante comprende las nociones espaciales que le	El estudiante se le dificulta comprender las nociones	El estudiante confunde las nociones espaciales que le	El estudiante comprende algunas nociones espaciales	El estudiante comprende las nociones espaciales que le

permite ubicarse en el entorno.	espaciales que le permite ubicarse en el entorno.	permite ubicarse en el entorno.	que le permite ubicarse en el entorno.	permite ubicarse en el entorno.
M2: Método: El estudiante comprende la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos.	El estudiante se le dificulta comprender la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos.	El estudiante confunde la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos y por ende la orientación espaciotemporal.	El estudiante comprende parcialmente la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos y por ende la orientación espaciotemporal.	El estudiante comprende la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos.
M3: Propósito: El estudiante comprende que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno.	El estudiante se le dificulta comprender que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno.	El estudiante confunde la direccionalidad de su cuerpo y por ende se le dificulta comprender la posibilidad de ubicarse en el entorno.	El estudiante comprende la direccionalidad de su cuerpo, aunque se le dificulta comprender la posibilidad de ubicarse en el entorno.	El estudiante comprende que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno.
M4: Comunicación: El estudiante expresa oralmente y mueve su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.	El estudiante se le dificulta expresar oralmente y mover su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.	El estudiante se confunde al expresar oralmente o mover su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.	El estudiante expresa oralmente o mueve su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.	El estudiante expresa oralmente y mueve su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.

PLANEADOR SEMANAL

DIMENSIÓN: Corporal - Educación Física. **PERIODO:** II **GRADOS:** Jardín y Transición. **JORNADA:** Única.

Cada una de las sesiones tiene un tiempo de 85 minutos, la distribución de este tiempo es la siguiente:

10 minutos: entrada al baño y desplazamiento del salón de clases hacia la ludoteca.

10 minutos: verificación de la asistencia y organización de los materiales mientras observan unos vídeos.

50 minutos: realización de las actividades.

5 minutos: desplazamiento de la ludoteca hacia el salón de clases y abrazo de despedida.

ETAPA DE EXPLORACIÓN					
FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES

<p>Aprende en casa</p>	<p>MI: Contenido: El estudiante comprende las nociones espaciales que le permite ubicarse en el entorno.</p> <p>DdC 1: El estudiante comprende las nociones espaciales que le permite ubicarse en el entorno.</p>	<p>Recursos: computador o celular, formato de datos, silla.</p> <p>Inicio (20 min): El estudiante observa el vídeo “Lávate las manos” y al finalizar el acudiente le expresa al estudiante que lavarse las manos hace parte del cuidado del cuerpo, porque elimina los microorganismos (bacterias, gérmenes, virus) que afectan la salud de la persona y contribuye en la higiene personal. Luego el acudiente graba (audio o vídeo) la explicación del estudiante respecto a su aprendizaje, posteriormente el acudiente escribe la explicación (si escoge enviar como evidencia el escrito de la explicación).</p> <p>Desarrollo (30 min): El acudiente lee mentalmente el formato 1 que va a diligenciar, “es importante no alterar los resultados”, luego ubica en un espacio amplio una silla y posteriormente menciona las indicaciones que se encuentran en el formato y diligencia las casillas correspondientes a medida que el estudiante realiza las acciones mencionadas: 1) Ubica tu cuerpo encima de la silla. 2) Ubica tu cuerpo debajo de la silla. 3) Ubica tu cuerpo delante de la silla. 4) Ubica tu cuerpo detrás de la silla. 5) Ubica tu cuerpo al lado de la silla. 6) Ubica tu cuerpo al otro lado de la silla.</p> <p>Después, el estudiante observa el vídeo “Preposiciones de lugar, los conceptos espaciales para niños, posiciones, ¿dónde está el gato?” para conocer las nociones espaciales que se indicaron en la actividad anterior e identificar los aciertos y desaciertos que obtuvo. El acudiente graba (audio o vídeo) la explicación del estudiante respecto a las siguientes preguntas 1- ¿Qué hiciste correctamente y en qué fallaste? 2- ¿Por qué? posteriormente el acudiente escribe la explicación (si escoge enviar como evidencia el escrito de la explicación).</p> <p>Cierre (20 min): El estudiante escoge un juguete para realizar la actividad, mientras el acudiente lee mentalmente el formato 2 que va a diligenciar, “es importante no alterar los resultados” y finalmente menciona las indicaciones que se encuentran en el formato y diligencia las casillas correspondientes a medida que el estudiante realiza las acciones mencionadas: 1) Ubica tu juguete detrás de la silla. 2) Ubica tu juguete al lado de la silla. 3) Ubica tu juguete debajo de la silla. 4) Ubica tu juguete encima de la silla. 5) Ubica tu juguete al otro lado de la silla. 6) Ubica tu juguete delante de la silla.</p>	<p>1-Foto del escrito de la explicación del estudiante respecto al vídeo y las palabras del adulto.</p> <p>2-Foto del estudiante haciendo la actividad con la silla.</p> <p>3-Foto del formato 1 diligenciado.</p> <p>4-Foto del escrito de la explicación del estudiante respecto a la pregunta.</p> <p>5-Foto del formato 2 diligenciado.</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: el estudiante, después de observar el segundo vídeo, identifica los aciertos y desaciertos que obtuvo.</p> <p>Coevaluación: El acudiente le muestra los aciertos y desaciertos que obtuvo en los formatos.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora en la próxima sesión retroalimenta las acciones de los estudiantes.</p>	
------------------------	---	--	---	---	--

INVESTIGACIÓN GUIADA

FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	SECUENCIA (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES
-------	--	----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------

Aprende en casa	<p>M2: Método: El estudiante comprende la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos.</p> <p>DdC 2: El estudiante comprende la lateralidad y afianza las nociones espaciales a partir de recorridos con obstáculos.</p>	<p>Recursos: computador o celular, hoja, lápices, colores, telas.</p> <p>Inicio (15 min): El acudiente ubica una hoja de manera horizontal al frente del estudiante y con un lápiz rojo divide la hoja trazando una línea de arriba hacia abajo (ver imagen adjunta), luego le indica al estudiante que debe dibujar lo que se le menciona en el lado correspondiente (no se le debe colaborar al estudiante porque se pretende conocer que entendía antes de realizar las actividades), finalmente el acudiente lee las indicaciones y espera que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lugar que crea que debe ubicarlos (el acudiente puede mostrarle una imagen para que el estudiante se guíe si se le dificulta dibujarlo): 1) Dibujar un balón en el lado derecho. 2) Dibujar un borrador en el lado izquierdo. 3) Dibujar una flor en el lado izquierdo. 4) Dibujar una regla en el lado derecho.</p> <p>Desarrollo (20 min): El estudiante observa el video “Izquierda y derecha, pero con ritmo” y al finalizar el acudiente y el estudiante realizan la actividad que observaron, orientando los movimientos que debe hacer (pierna derecha al frente, pierna derecha atrás, pierna izquierda al frente, pierna izquierda atrás, pierna derecha arriba, pierna derecha abajo, pierna izquierda arriba, pierna izquierda abajo).</p> <p>Cierre (15 min): El acudiente ubica una hoja de manera horizontal al frente del estudiante y con un lápiz rojo dibuja una mesa (ver imagen adjunta), luego le indica al estudiante que debe dibujar lo que se le menciona en el lado correspondiente (no se le debe colaborar al estudiante porque se pretende conocer los aprendizajes adquiridos), finalmente el acudiente lee las indicaciones y espera que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lugar que crea que debe ubicarlos (el acudiente puede mostrarle una imagen para que el estudiante se guíe si se le dificulta dibujarlo): 1) Dibujar una regla encima de la mesa. 2) Dibujar un balón al lado izquierdo de la mesa. 3) Dibujar un borrador debajo de la mesa. 4) Dibujar una flor al lado derecho de la mesa.</p>	<p>1-Foto de la hoja con los dibujos en los espacios.</p> <p>2-Foto del estudiante y del acudiente realizando la actividad que observaron en el video.</p> <p>3-Foto de la hoja con los dibujos alrededor de la mesa.</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones.</p> <p>Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición.</p> <p>Autoevaluación: el estudiante, después de observar el segundo video, identifica los aciertos y desaciertos que obtuvo.</p> <p>Coevaluación: El acudiente le muestra los aciertos y desaciertos que obtuvo en los formatos.</p> <p>Heteroevaluación: la profesora en la próxima sesión retroalimenta las acciones de los estudiantes.</p>	
PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS					
FECHA	Meta de Comprensión DESEMPEÑO DE COMPREENSIÓN	SECUENCIA (tiempo y recursos)	VISIBILIZACIÓN (evidencia)	COMUNICACIÓN Y VALORACIÓN	OBSERVACIONES

<p>Aprende en casa</p>	<p>M3: Propósito: El estudiante comprende que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno</p> <p>DdC 3: El estudiante comprende que la direccionalidad le permite ubicarse en el entorno.</p>	<p>Recursos: computador o celular, elementos para el recorrido de obstáculos.</p> <p>¿Dónde está la niña o el niño?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Entre el acudiente y el estudiante deben escoger los elementos, que se encuentren en casa, para practicar las nociones espaciales que han aprendido en anteriores actividades (los elementos los disponen cada familia, ya que en esta situación lo ideal es no salir de casa, por ello no exijo ningún elemento en particular). 2- El acudiente debe escribir diez indicaciones que incluyan todas las nociones espaciales que se mencionan a continuación: encima, debajo, delante, detrás, al lado derecho, al lado izquierdo (ejemplos: el niño... ..está encima del sofá, ...está debajo de la cama, ...está detrás de la silla). 3- Grabar al estudiante realizando las diez indicaciones que se proponen en el punto 2, el vídeo debe tener una duración máximo de 1 minuto, tiempo suficiente para que el niño realice las indicaciones. 	<p>1-Vídeo del estudiante realizando las indicaciones.</p>	<p>Vertical: durante las indicaciones. Horizontal: durante el diálogo de la retroalimentación y la metacognición. Autoevaluación: el estudiante, después de observar el segundo vídeo, identifica los aciertos y desaciertos que obtuvo. Coevaluación: El acudiente le muestra los aciertos y desaciertos que obtuvo en los formatos. Heteroevaluación: la profesora en la próxima sesión retroalimenta las acciones de los estudiantes.</p>	
------------------------	--	---	--	---	--

Anexo 38. Guía virtual del ciclo de reflexión VII



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución de Aprobación 50093 del 10 de Noviembre de 2009
Código DANE: 111001018038 NIT: 830070038-1



"PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA"

Dimensión Corporal

Ciclo Inicial (jornada mañana)

Buenos días, padres de familia y estudiantes, tener en cuenta la siguiente información:

1. Las indicaciones de cada actividad se pueden ver desde cualquier dispositivo electrónico, no es necesario imprimir estas hojas, ya que se deben utilizar los elementos que se encuentren en la casa.
2. El correo para resolver cualquier inquietud es marceladiaz.edufisica.ofb@gmail.com y el horario de atención es de 07:00 a.m. a 11:00 a.m. (de lunes a viernes).
3. Los padres de familia o acudientes deben enviar las evidencias que se describen en cada actividad al correo anteriormente mencionado, hasta el lunes 20 de abril de 2020.

MI CUERPO, MI BRÚJULA

- 1- El estudiante observa el video "Lávate las manos" (hacer clic en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=lrZ_QUh3C4U) y al finalizar el acudiente le expresa al estudiante que lavarse las manos hace parte del cuidado del cuerpo, porque elimina los microorganismos (bacterias, gérmenes, virus) que afectan la salud de la persona y contribuye en la higiene personal. Luego el acudiente graba (audio o video) la explicación del estudiante respecto a su aprendizaje, posteriormente el acudiente escribe la explicación (si escoge enviar como evidencia el escrito de la explicación).

EVIDENCIA: foto del estudiante observando el video y escoger una opción (foto del escrito, audio o video) de la explicación del estudiante.

FORMATO NUMERO 1		
INDICACIÓN	ACIERTO	DESACIERTO
1) Ubica tu cuerpo encima de la silla.		
2) Ubica tu cuerpo debajo de la silla.		
3) Ubica tu cuerpo delante de la silla.		
4) Ubica tu cuerpo detrás de la silla.		
5) Ubica tu cuerpo al lado de la silla.		
6) Ubica tu cuerpo al otro lado de la silla.		

- 2- El acudiente lee mentalmente el formato 1 que va a diligenciar, "es importante no alterar los resultados", luego ubica en un espacio amplio una silla y posteriormente menciona las indicaciones que se encuentran en el formato y diligencia las casillas correspondientes a medida que el estudiante realiza las acciones mencionadas: 1) Ubica tu cuerpo encima de la silla. 2) Ubica tu cuerpo debajo de la silla. 3) Ubica tu cuerpo delante de la silla. 4) Ubica tu cuerpo detrás de la silla. 5) Ubica tu cuerpo al lado de la silla. 6) Ubica tu cuerpo al otro lado de la silla.

EVIDENCIA: foto del estudiante realizando la actividad y foto del formato diligenciado.



Dimensión Corporal Ciclo Inicial (jornada mañana)

- 3- Después, el estudiante observa el video "Preposiciones de lugar, los conceptos espaciales para niños, posiciones, ¿dónde está el gato?" (hacer clic en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=KAVQrWeZ0t4&t=1s>) para conocer las nociones espaciales que se indicaron en la actividad anterior e identificar los aciertos y desaciertos que obtuvo. El acudiente graba (audio o video) la explicación del estudiante respecto a las siguientes preguntas:
- 1- ¿Qué hiciste correctamente y en qué fallaste?
 - 2- ¿Por qué?
- Posteriormente el acudiente escribe la explicación (si escoge enviar como evidencia el escrito de la explicación).

EVIDENCIA: foto del estudiante observando el video y escoger una opción (foto del escrito, audio o video) de la explicación del estudiante.

FORMATO NUMERO 2		
INDICACIÓN	ACIERTO	DESACIERTO
1) Ubica tu juguete detrás de la silla.		
2) Ubica tu juguete al lado de la silla.		
3) Ubica tu juguete debajo de la silla.		
4) Ubica tu juguete encima de la silla.		
5) Ubica tu juguete al otro lado de la silla.		
6) Ubica tu juguete delante de la silla.		

- 4- El estudiante escoge un juguete para realizar la actividad, mientras el acudiente lee mentalmente el formato 2 que va a diligenciar, "es importante no alterar los resultados" y finalmente menciona las indicaciones que se encuentran en el formato y diligencia las casillas correspondientes a medida que el estudiante realiza las acciones mencionadas: 1) Ubica tu juguete **detrás** de la silla. 2) Ubica tu juguete **al lado** de la silla. 3) Ubica tu juguete **debajo** de la silla. 4) Ubica tu juguete **encima** de la silla. 5) Ubica tu juguete **al otro lado** de la silla. 6) Ubica tu juguete **delante** de la silla.

EVIDENCIA: foto del estudiante realizando la actividad y foto del formato diligenciado.



- 5- El acudiente ubica una hoja de manera horizontal al frente del estudiante y con un lápiz rojo divide la hoja trazando una línea de arriba hacia abajo (ver imagen adjunta), luego le indica al estudiante que debe dibujar lo que se le menciona en el lado correspondiente (no se le debe colaborar al estudiante porque se pretende conocer que entendía antes de realizar las actividades), finalmente el acudiente lee las indicaciones y espera que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lugar que crea que debe ubicarlos (el acudiente puede mostrarle una imagen para que el estudiante se guíe si se le dificulta dibujarlo): 1) Dibujar un balón en el lado derecho. 2) Dibujar un borrador en el lado izquierdo. 3) Dibujar una flor en el lado izquierdo. 4) Dibujar una regla en el lado derecho.

EVIDENCIA: foto de la hoja con los dibujos correspondientes.



Dimensión Corporal

Ciclo Inicial (jornada mañana)

- 6- El estudiante observa el vídeo "Izquierda y derecha, pero con ritmo" (hacer clic en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=zvvFhFs8Ua8>) y al finalizar el acudiente y el estudiante realizan la actividad que observaron, orientando los movimientos que debe hacer (pierna derecha al frente, pierna derecha atrás, pierna izquierda al frente, pierna izquierda atrás, pierna derecha arriba, pierna derecha abajo, pierna izquierda arriba, pierna izquierda abajo).

EVIDENCIA: foto del estudiante y del acudiente realizando la actividad que observaron en el video.



- 7- El acudiente ubica una hoja de manera horizontal al frente del estudiante y con un lápiz rojo dibuja una mesa (ver imagen adjunta), luego le indica al estudiante que debe dibujar lo que se le menciona en el lado correspondiente (no se le debe colaborar al estudiante porque se pretende conocer los aprendizajes adquiridos), finalmente el acudiente lee las indicaciones y espera que el estudiante dibuje los elementos mencionados en el lugar que crea que debe ubicarlos (el acudiente puede mostrarle una imagen para que el

estudiante se guíe si se le dificulta dibujarlo): 1) Dibujar una regla arriba de la mesa. 2) Dibujar un balón al lado izquierdo de la mesa. 3) Dibujar un borrador abajo de la mesa. 4) Dibujar una flor al lado derecho de la mesa.

EVIDENCIA: foto de la hoja con los dibujos correspondientes.

- 8- ¿Dónde está la niña o el niño?
- 1) Entre el acudiente y el estudiante deben escoger los elementos que se encuentren en casa para practicar las nociones espaciales que han aprendido en las actividades anteriores (los elementos los disponen cada familia, ya que en esta situación lo ideal es no salir de casa, por ello no exijo ningún elemento en particular).
 - 2) El acudiente debe escribir diez indicaciones que incluyan todas las nociones espaciales que se mencionan a continuación: encima, debajo, delante, detrás, al lado derecho, al lado izquierdo (ejemplos: el niño... ..está encima del sofá, ...está debajo de la cama, ...está detrás de la silla).
 - 3) Grabar al estudiante realizando las diez indicaciones que se proponen en el punto 2, el vídeo debe tener una duración máximo de 1 minuto, tiempo suficiente para que el niño realice las indicaciones.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando las indicaciones.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
Resolución de Aprobación 50693 del 10 de Noviembre de 2006
Código DANE: 111001016039 NIT: 830079038-1



"PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA"

Dimensión Corporal Ciclo Inicial (jornada mañana)

Buenos días, padres de familia y estudiantes, tener en cuenta la siguiente información:

1. Las indicaciones de cada actividad se pueden ver desde cualquier dispositivo electrónico, no es necesario imprimir estas hojas, ya que se deben utilizar los elementos que se encuentren en la casa.
2. El correo para resolver cualquier inquietud es marceladiaz.edufisica.ofb@gmail.com y el horario de atención es de 07:00 a.m. a 11:00 a.m. (de lunes a viernes).
3. Los padres de familia o acudientes deben enviar las evidencias que se describen en cada actividad al correo mencionado con antelación, hasta el jueves 7 de mayo de 2020.

Recomendación: Teniendo en cuenta que las actividades propuestas en esta guía requieren de menor tiempo en la ejecución de las acciones y, por ende, no se solicitan bastantes evidencias como en las anteriores guías, recomiendo que los estudiantes que no han realizado las anteriores guías dediquen este espacio para adelantarse de las actividades propuestas. Recuerden que la calificación no es el fin en la educación, es necesario que consideren que estas actividades preparan al estudiante para la interacción con su entorno, por ello, el no realizar las guías perjudica el proceso de aprendizaje. Además, es fundamental que en el tiempo libre afiancen las comprensiones adquiridas con las actividades que consideren pertinentes.

PRACTICA LO APRENDIDO

- 1- Responder los siguientes enunciados para que la profesora comprenda el contexto del estudiante:
 - 1) Mencione las personas con las cuales convive el estudiante en la casa y su respectivo parentesco.
 - 2) Indique los estudios que terminó cada una de las personas anteriormente mencionadas (ejemplo: primaria, bachillerato, técnico, universitario) y su respectiva profesión u ocupación.
 - 3) Mencione la cantidad de libros que hay en la casa.
 - 4) Indique cuáles medios de información o de comunicación hay en la casa (ejemplo: televisor, celular, computador de escritorio, tablet, portátil, radio, entre otros) y su respectiva cantidad.
 - 5) Mencione si tiene conexión a Internet y la fuente de esta (ejemplo: wifi, datos u otros).
 - 6) Indique qué le gusta hacer en el tiempo libre o cuál es el pasatiempo del estudiante.
 - 7) Mencione por qué el estudiante asiste al colegio y explique cuáles son los momentos que considera le generan felicidad, tristeza, desagrado, enojo o miedo durante el periodo que se encuentre en este lugar.

EVIDENCIA: foto de las respuestas.

- 2- Observar el video "El baile del sapito" (enlace <https://www.youtube.com/watch?v=mpxTQZW8b08>), para que el estudiante realice las acciones que se mencionan en la canción; es importante que el acudiente baile con el estudiante para brindar confianza y orientar los movimientos.

EVIDENCIA: video (máximo 30 segundos) del estudiante observando el video y bailando.

- 3- Observar el video enviado al WhatsApp del grupo, luego el estudiante debe practicar durante un tiempo pertinente los retos y, finalmente, en el momento que considere oportuno grabar la acción solicitada en cada uno de estos.

RETO:

- 1... Trasladar los objetos: trasladar 5 objetos.
- 2... Saltar varias veces: saltar 10 veces.
- 3... Recolectar las medias: recolectar 15 medias.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando cada uno de los retos (máximo 30 segundos cada reto).

Anexo 39. Rejilla de Lesson Study del ciclo de reflexión VII

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MA						
INVESTIGACIÓN SOBRE LA P						
Estudiante - Profesor investigador	Claudia Marcela Díaz Pérez	Área de desempeño	Educación Física	Nivel /Curso	Preescolar / Transición (30 estudiantes) Edades: 4 a 5 años.	
Asesor	Gerson Maturana	Foco de la lección	Competencia: motriz (desarrollo motor) - Eje temático: físico motriz			
Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA): El estudiante comprende las nociones espaciales y la lateralidad a partir de la direccionalidad en un recorrido de obstáculos.	M1: Contenido: El estudiante comprende las nociones espaciales que le permite ubicarse en el entorno. M2: Método: El estudiante comprende la orientación espaciotemporal a partir de la direccionalidad de su cuerpo en los diferentes recorridos con obstáculos. M3: Propósito: El estudiante comprende que la direccionalidad de su cuerpo le posibilita ubicarse en el entorno. M4: Comunicación: El estudiante expresa oralmente y mueve su cuerpo de acuerdo con la direccionalidad en las imágenes.			Fecha	Lun 13 de abr a Lun 20 de abr	
FASE DE PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	AFECTACIÓN DEL PENSAMIENTO	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
No.	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	Describe como/cuando la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustado.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones
1 (20 min)	El estudiante observa el video "Lávate las manos" y al finalizar el acudiente le expresa al estudiante que lavarse las manos hace parte del cuidado del cuerpo, porque elimina los microorganismos (bacterias, gérmenes, virus) que afectan la salud de la persona y contribuye en la higiene personal. Luego el acudiente graba (audio o video) la explicación del estudiante respecto a su aprendizaje, posteriormente el acudiente escribe la explicación (si escoge enviar como evidencia el escrito de la explicación).	Que el estudiante comprenda que el lavado de manos contribuye al cuidado del cuerpo.	Expresar oralmente los pensamientos le permite al estudiante escuchar su aprendizaje y comprender las relaciones entre un video, las ideas de un adulto y sus saberes previos.	Cuando el estudiante expresa sus pensamientos.		Foto de la escritura de la explicación del estudiante en relación al video y las palabras del adulto.
	El acudiente lee mentalmente el formato 1	Que la profesora identifique	Ejecutar una indicación le	Cuando el estudiante realiza la		Foto del formato número 1

Anexo 40. Lavado de manos

ESTUDIANTES DE JARDÍN

		
<p>Estudiante observando el video "Lávate las manos".</p>	<p>Explicación visual del lavado de manos.</p>	<p>Acudiente: ¿por qué es importante lavarse las manos? Estudiante: por los gérmenes.</p>

Evidencia 1. Explicación de las comprensiones respecto al lavado de manos de los estudiantes de jardín.

ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN 1

		
<p>Estudiante observando el video "Lávate las manos".</p>	<p>Explicación visual del lavado de manos.</p>	<p>Estudiante: debemos lavarnos las manos muy bien. Acudiente: cuéntale por qué. Estudiante: por el virus y las bacterias.</p>

Evidencia 2. Explicación de las comprensiones respecto al lavado de manos de los estudiantes de transición 1.

EXPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE
 UNOS NIÑOS NO SE LAVABAN LAS MANOS, POR QUE EL
 CORONAVIRUS ESTA EN TODO EL PAIS, SI Y TODOS LOS
 NIÑOS APRENDERON A BARRERSE LAS MANOS, CUBRIR LA
 TOALLA Y LA DEJARON. HAY ABEJERO LA UVA Y HICIERON
 ASI, ARRIBA, ABAJO MUY BIEN LOS DEDITOS Y HICIERON
 ESTO CON LOS DEDITOS, SI ES IMPORTANTE QUE TODOS
 AHORREN EL AGUA, AHA.
 ES IMPORTANTE LAVARSE LAS MANOS POR QUE SI NO SE
 ENFERMAN, DOLOR DE CABEZA, FIEBRE Y VOMITO.

Evidencia 3. Transcripción de la explicación de una estudiante de Transición 1.

ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN 2

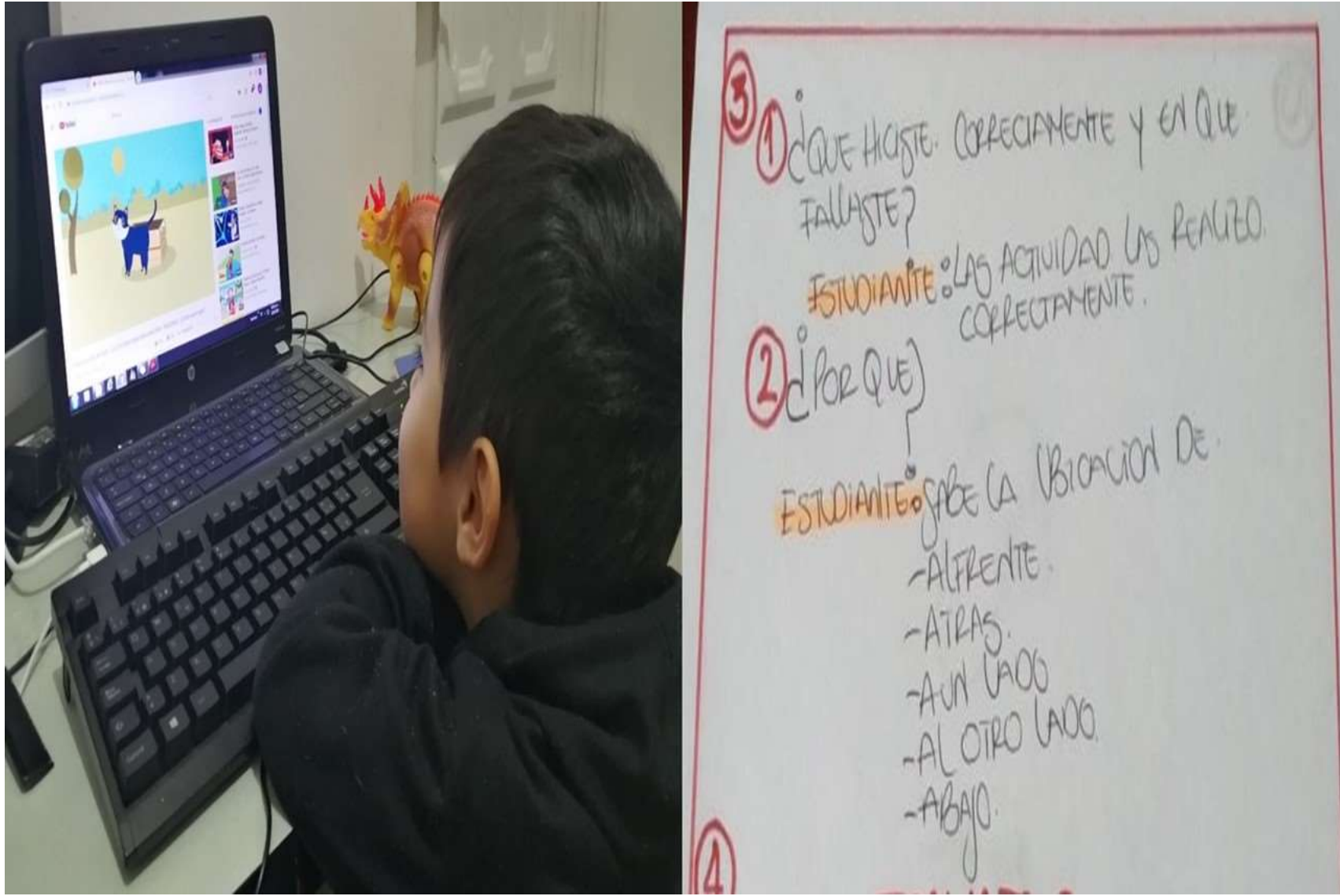
		
<p>Estudiante observando el video "Lávate las manos".</p>	<p>Explicación visual del lavado de manos.</p>	<p>Acudiente: cuéntale por qué. Estudiante: para que se vayan las bacterias.</p>

Evidencia 4. Explicación de las comprensiones respecto al lavado de manos de los estudiantes de transición 2.

① Lavare las manos.
 R=) Es necesario lavarse las mano para no
 Enfermanos ya que cuando uno se lava bien
 la mano se van todo los germen y virus
 y no podemos estar con las manos sucias.
 hay que lavarse siempre las manos.

Evidencia 5. Transcripción de la explicación de una estudiante de Transición 2.

Anexo 41. Video de orientaciones y respuestas a las preguntas



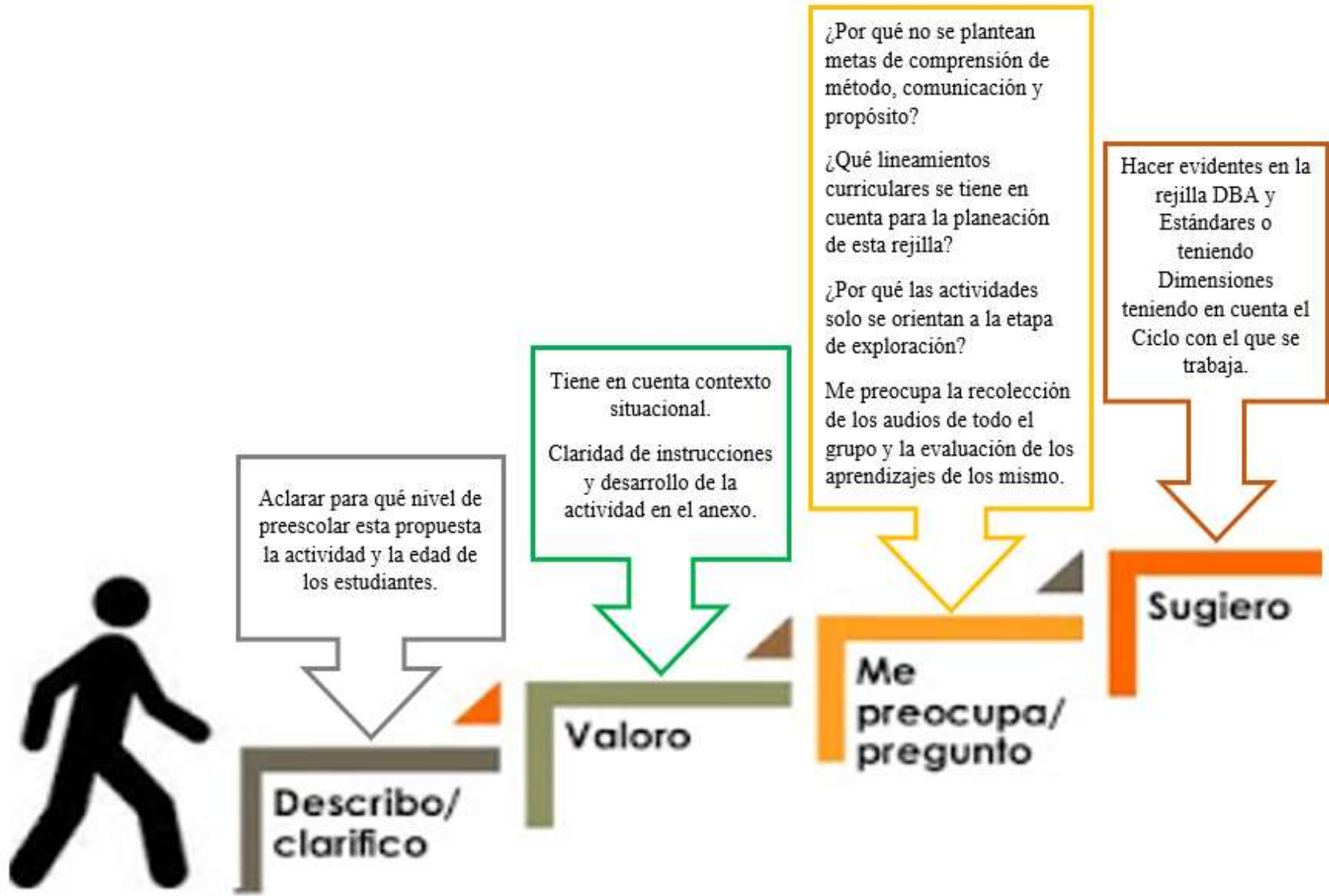
Retroalimentación Ciclo Virtual

Claudia Marcela Díaz

Docente observadora: Johanna Lizarazo Torres

Aclaraciones	Preocupaciones
No aplica.	La pregunta de la actividad 3 no es clara 2 ¿por qué el acierto o desacierto de las acciones?
Valoraciones	Sugerencias
Visibilizar los aprendizajes de los estudiantes a través de la oralidad (grabación de audios). En la actividad 4 se puede hacer evidente si el estudiante alcanzó las comprensiones esperadas o si requiere refuerzo.	Redacción de la pregunta de la actividad 3: ¿Qué hiciste correctamente y en qué fallaste? ¿por qué?

ESCALERA DE RETROALIMENTACIÓN



SESIÓN DE CLASE

2. Etapa de exploración (20 min)	La profesora saluda a los estudiantes, les pregunta cómo han estado, les recuerda el vídeo que observaron respecto a "los buenos modales" para que cada uno exprese sus reflexiones y les indica que muestren la hoja con las palabras observadas en el vídeo y practicadas en casa.
	<p>Practicar las palabras: se presentan diferentes hojas con imágenes en donde la profesora orienta la inclusión de las palabras de acuerdo con la situación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Saliendo el sol (buenos días). 2) Sol en lo alto (buenas tardes). 3) Saliendo la luna (buenas noches). 4) Niños en el descanso (por favor, gracias, de nada, con permiso).
	La profesora les pregunta a los estudiantes que actividades realizaron, a medida que participan los estudiantes orienta sus comentarios hacia las metas que se pretenden cumplir en esta sesión y menciona que es la coordinación.
<p>M1: Contenido: El estudiante comprenderá que es coordinación motriz desde su corporalidad.</p> <p>M2: Método: El estudiante comprenderá cómo coordinar su cuerpo a partir de unos patrones de movimiento.</p> <p>M3: Propósito: El estudiante comprenderá que la coordinación es importante para realizar movimientos complejos.</p> <p>M4: Comunicación: El estudiante expresa por medio de su movimiento la apropiación de la coordinación motriz.</p> <p>QUÉ ES COORDINACION: La coordinación utiliza el esqueleto, los músculos y los sentidos para combinar los movimientos del cuerpo y realizar las acciones de acuerdo con un propósito.</p>	
3. Etapa de investigación guiada (40 min)	La profesora les pregunta a los estudiantes cómo les fue realizando las acciones con la pelota hecha con medias, luego les menciona que van a realizar un movimiento complejo con este elemento, posteriormente les indica a los estudiantes que deben lanzar hacia arriba con la mano derecha la pelota hecha con medias y atraparla con la mano izquierda sin dejarla caer. A continuación, la profesora realiza el ejemplo y observa a los estudiantes realizando esta acción. (10 min)

	<p>La profesora les pregunta a los estudiantes cómo les fue realizando las acciones con el palo de escoba, luego les menciona que van a realizar otras acciones con este elemento, posteriormente ello les indica a los estudiantes que deben realizar unos movimientos teniendo como referencia el palo de escoba:</p> <p>Horizontal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) atrás cuatro veces y adelante cuatro veces, 2) atrás cuatro veces, pie derecho adelante, atrás cuatro veces, pie izquierdo adelante, 3) atrás cuatro veces, pie derecho adelante tres veces, atrás cuatro veces, pie izquierdo adelante tres veces. <p>Vertical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) un lado seis veces, el otro lado seis veces, 2) un lado cuatro veces y al otro lado el pie derecho, 3) un lado cuatro veces y al otro lado el pie izquierdo. <p>En cada una de las explicaciones la profesora realiza el ejemplo y observa a los estudiantes realizando esta acción. (20 min)</p>
	<p>La profesora les pregunta a los estudiantes cómo les fue realizando los movimientos del baile, luego les menciona que van a practicar estos movimientos para realizar una coreografía, posteriormente practican los movimientos para corregir la realización de estos. (10 min)</p> <p>Movimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La flor: abrir y cerrar los brazos y las piernas. 2) El molino de viento: pie hacia un lado y brazos hacia el otro lado haciendo círculos. 3) La cascada: pie a un lado y brazos al mismo de arriba hacia abajo. 4) El arcoíris: brazos abiertos y al mover un pie al lado realizar un círculo con el otro brazo.
<p>4. Etapa de proyecto de síntesis (30 min)</p>	<p>La profesora les menciona a los estudiantes los pasos de la coreografía, luego los practican durante un tiempo prudente para ponerlos en escena, antes de finalizar la canción la profesora les indica a los estudiantes que pueden bailar libremente para observar la creatividad en ellos. (20 min)</p> <p>Coreografía</p> <p>La flor (7 repeticiones) y un salto. El molino de viento (7 repeticiones) y un salto. La cascada (7 repeticiones) y un salto. El arcoíris (7 repeticiones) y un salto.</p>

La profesora les indica a los estudiantes que para finalizar van a realizar las posiciones de yoga mientras el cuerpo vuelve a la calma y, posteriormente, los estudiantes expresan sus apreciaciones a la clase virtual. **(10 min)**



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
Resolución de Aprobación 50093 del 10 de Noviembre de 2009
Código DANE: 111001016029 NIT: 832070036-1



"PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA"

Dimensión Corporal Ciclo Inicial (jornada mañana)

MIS MOVIMIENTOS COORDINADOS

El miércoles 27 de mayo se realizará una sesión de clase por la aplicación Zoom, el horario se confirmará el viernes 22 de mayo, es importante el acompañamiento para este día. Las evidencias del numeral 1 al numeral 6 se deben enviar al correo o al WhatsApp con el nombre completo del estudiante a más tardar el martes 26 de mayo, respecto a las evidencias del numeral 7 se deben enviar a más tardar el miércoles 3 de junio, recuerden que estas actividades son oportunas para unir a la familia y para divertirse al máximo.

Para la clase virtual deben tener los siguientes elementos:

- ✦ Hoja con las palabras del video "Los buenos modales".
- ✦ Una pelota hecha con medias.
- ✦ Palo de escoba.

- 1- El estudiante debe observar el video "Los buenos modales" (enlace <https://www.youtube.com/watch?v=sADC9Ejrk-0>) para practicar los buenos modales: buenos días, buenas tardes, buenas noches, gracias, de nada, por favor, con permiso.

EVIDENCIA: foto del estudiante observando el video.

- 2- El estudiante debe escribir en una hoja las palabras en relieve, el estudiante debe colorear estas palabras y ubicarlas creativamente en un lugar visible para recordar y practicar todos los días. A continuación, se muestra un ejemplo de las palabras en relieve.

Los estudiantes que van a participar en la clase virtual deben tener estas palabras para ese día.

**Buenos días... Buenas tardes... Buenas noches...
Gracias... De nada... Por favor... Con permiso...**

EVIDENCIA: foto de las palabras ubicadas creativamente.

- 3- El estudiante debe practicar las siguientes posiciones de yoga, es importante realizarlas despacio, consciente y cuidadosamente, además, el estudiante debe estar atento y colaborando en la realización de estas acciones para evitar posibles lesiones.



EVIDENCIA: fotos o collage del estudiante realizando las posiciones de yoga.

- 4- El estudiante debe observar el video "Lanzar y atrapar" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=8I7z_fxkaY) y practicar los siguientes movimientos la cantidad de veces que considere necesario para que los aprenda (5 repeticiones en cada ejercicio):
 - ▼ El estudiante lanza la pelota hecha con medias dentro de un recipiente que se encuentra a 2 metros.
 - ▼ El estudiante debe lanzar hacia arriba una pelota hecha con medias y atrapar sin dejarla caer.
 - ▼ El estudiante lanza la pelota al estudiante y atrapa la pelota cuando la lance el estudiante.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando los movimientos.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución de Aprobación 50093 del 10 de Noviembre de 2009
Código DANE: 111001016039 NIT: 830070038-1



"PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA"

Dimensión Corporal
Ciclo Inicial (jornada mañana)

- 5- El estudiante debe observar el video "Coordinación visopédica" (enlace <https://www.youtube.com/watch?v=IIBZJOv2Bno>) y practicar los movimientos la cantidad de veces que considere necesario para que los aprenda.

Es importante realizar las acciones con ropa adecuada y tenis, además, el acudiente debe estar atento y colaborando en la realización de estas acciones para evitar posibles lesiones, si considera pertinente puede realizar las acciones con el estudiante.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando los movimientos.

- 6- El estudiante debe observar el video "Movimientos de baile para niños" (enlace <https://www.youtube.com/watch?v=Ziv0IYmGqPA>) y practicar los movimientos la cantidad de veces que considere necesario para que los aprenda.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando los movimientos.

- 7- El estudiante debe realizar los retos teniendo en cuenta el video enviado el jueves 29 de mayo al grupo del WhatsApp y de Facebook. Es importante observar en detalle el video, porque en este se mencionan algunas indicaciones importantes y se demuestran las acciones que se deben realizar.

Reto 1... Trasladar los objetos: trasladar 5 objetos de diferente manera.

Reto 2... Saltar varias veces: saltar 10 veces sobre las flechas.

Reto 3... Recolectar las medias: recolectar 15 medias de diferente forma.

EVIDENCIA: video del estudiante realizando cada uno de los retos (máximo 30 segundos cada reto).

Anexo 45. Rejilla de Lesson Study del Ciclo de Reflexión VIII

UNIVERSIDAD DE LA SABANA -MAESTRÍA EN P						
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁ						
Estudiante - Profesor	Claudia Marcela Díaz Pérez	Área de desempeño	Educación Física (Dimensión Corporal).	Nivel /Curso	Preescolar / Transición (30 estudiantes) Edades: 4 a 5 años.	
Asesor	Gerson Maturana	Foco de la lección	Coordinación motriz.	Fecha	Lunes 18 de mayo a Viernes 29 mayo	
Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	M1: Contenido: El estudiante comprenderá que es coordinación motriz desde su corporalidad. M2: Método: El estudiante comprenderá cómo coordinar su cuerpo a partir de unos patrones de movimiento. M3: Propósito: El estudiante comprenderá que la coordinación es importante para realizar movimientos complejos. M4: Comunicación: El estudiante expresa por medio de su movimiento la apropiación de la coordinación motriz.					
FASE DE PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	AFECTACIÓN DEL PENSAMIENTO	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
No. / Etapa / Tiempo	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	Describe como/cuando la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustado.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes comprensiones
1. Actividades en casa (desde el lunes 18 de mayo hasta el martes 26 de mayo)	1-El estudiante debe observar el video "Los buenos modales" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=sADC9Ejrk-0) para practicar los buenos modales: buenos días, buenas tardes, buenas noches, gracias, de nada, por favor, con permiso. (15 min)	Que los estudiantes reconozcan previamente las acciones que involucran la coordinación motriz.	El hecho de practicar las acciones antes de desarrollarlas en la sesión de clase (miércoles 27 de mayo) le permite al estudiante tener el tiempo suficiente para ajustar con precisión los movimientos.	Cuando el estudiante realiza los movimientos o las acciones que se mencionan en cada una de las actividades.		Foto del estudiante observando el video.
	2-El acudiente debe escribir en una hoja las palabras en relieve, el estudiante debe colorear estas palabras y ubicarlas creativamente en un lugar visible para recordar y practicar todos los días. A continuación, se muestra un ejemplo de las palabras en relieve. (30 min)					Foto de las palabras ubicadas creativamente.
	3-El estudiante debe practicar las siguientes posiciones de yoga, es importante realizarlas despacio, consciente y cuidadosamente, además, el acudiente debe estar atento y colaborando en la realización de estas acciones para evitar posibles lesiones. (30 min)					Fotos o collage del estudiant realizando las posiciones de yoga.
	4-El estudiante debe observar el video "Lanzar y atrapar" (enlace https://www.youtube.com/watch?v=8l7z_fk-ar'Y) y practicar los siguientes movimientos la cantidad de veces que considere necesario para que los aprenda (5 repeticiones en cada ejercicio): !El estudiante lanza la media dentro de un recipiente que se encuentra a 2 metros. !El estudiante debe lanzar hacia arriba una media y atrapar sin dejarla caer. !El estudiante lanza la media al acudiente y atrapa la media cuando la lance el acudiente. (30 min)					Vídeo del estudiante realizando los movimientos.

Anexo 46. Imágenes para los buenos modales



Retroalimentación Ciclo Virtual Coordinación Motriz

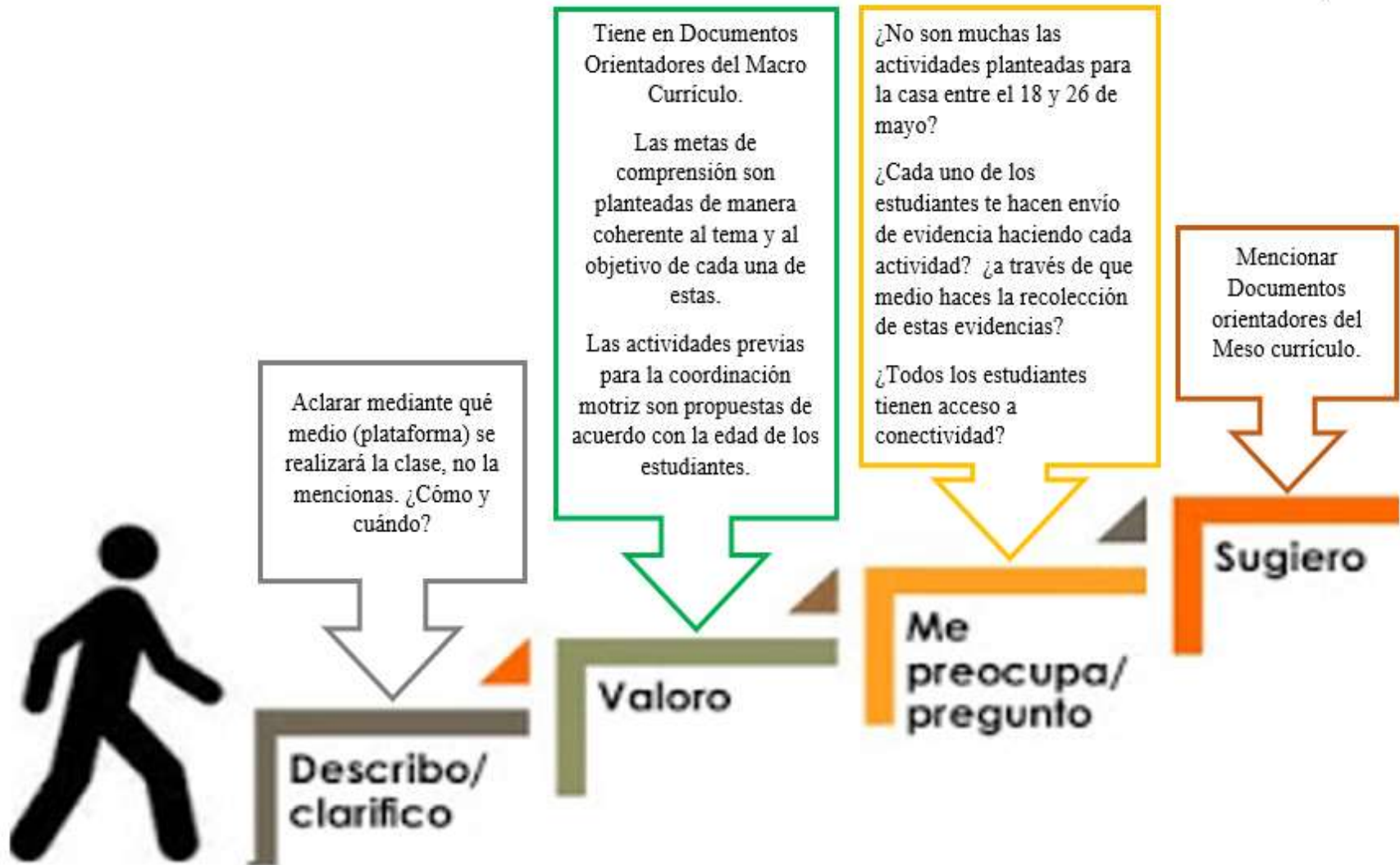
Claudia Marcela Díaz

Docente observadora: Johanna Lizarazo Torres

Aclaraciones	Preocupaciones
<p>A qué se refiere con “escribir palabras en relieve” en la actividad 2 del desempeño exploratorio.</p> <p>¿Todos los estudiantes saben leer?</p> <p>¿Todos los estudiantes pueden hacer los ejercicios planeados? ¿hay estudiantes con alguna dificultad o discapacidad motora?</p>	<p>La foto de un niño viendo un video no creo que permita evidenciar si reconoce las acciones de coordinación motriz.</p>
Valoraciones	Sugerencias
<p>Los RPA son claros y responden a las dimensiones de la comprensión. Tiene en cuenta documentos del macro currículo (lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas y estándares de competencias).</p> <p>Se evidencia el manejo de tiempo y espacio flexible propios del aprendizaje invertido.</p> <p>Se solicita el estudio y práctica de un ejercicio para luego ser retroalimentado en la sesión virtual con la docente.</p> <p>Los videos son de fácil seguimiento instruccional.</p> <p>El lenguaje de la docente es muy claro tanto para padres como para estudiantes.</p>	<p>Elegir mejor el instrumento que evidencie los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Acompañar las frases de la actividad 2 con dibujos para que los estudiantes hagan relaciones entre palabras y significados.</p>

ESCALERA DE RETROALIMENTACIÓN – REJILLA APRENDIZAJE INVERTIDO

Elaborado por: Luisa Fernanda Albarracín.
Mayo 2020



Anexo 48. Criterios de retroalimentación formal

Nombre	asistencia(1.0)	Fecha
1. Decoración del segundo periodo: letrero(1.0), decoración(1.0), coloreado(1.0), destreza(1.0).		Mie/08/May
2. Medios tecnológicos: participación(1.0), texto(0.5), compromiso(2.5)		Mie/15/May
3. Funciones de los medios tecnológicos: celular(2.0), texto(0.5), compromiso(1.5)		Mie/29/May
4. Celular (medio de comunicación): participación(1.5), texto(0.5), compromiso(2.0)		Mie/03/Jul
5. Usos del celular: participación(2.0), texto(0.5), compromiso(1.5)		Mie/17/Jul
6. Rutina de pensamiento: cuadro(2.0), veo(1.0), pienso(0.5), me pregunto(0.5)		Mie/24/Jul

Asistencia (1.0)	Tema y acciones	303	304
1) Letrero: fecha(0.2), letrerito(0.6), letrero- te(1.2), dibujo(1.2), coloreado(0.6), mensaje (0.2).		Mar/13/Ago	Jue/15/Ago
2) Metas de comprensión: texto(2.0), dibujos(1.0), coloreado(1.0).		Mar/03/Sep	Jue/22/Ago
3) Pronombres: hoja(1.0), texto(1.5), dibujos(1.5).		Mar/17/Sep	
4) Oraciones: texto(1.4), compromiso(0.5), oraciones(2.1).			
5) Diálogo: texto(1.0), presentación(3.0).			

Asistencia (1.0)	Tema y acciones	303	304
1) Letrero y repaso: fecha(0.2), letrerito(0.5), letrero(1.0), dibujo(1.0), coloreado(0.5), texto (0.3), compromiso(0.5).		Mie/14/Ago	Lun/12/Ago
2) Metas de comprensión: texto(2.0), dibujos(1.0), coloreado(1.0).		Vie/16/Ago	Vie/16/Ago
3) Luz: desempeño(0.7), título(0.3), definición(0.5), ca- racterísticas(0.5), fuentes(0.8), materiales(1.2).		Lun/26/Ago	Lun/26/Ago
4) Propiedades de la luz: desempeño(1.0), explicación(1.0), refracción(1.0), reflexión(1.0).		Vie/30/Ago	Vie/30/Ago
5) Análisis (observación-preguntas-resolución): desempeño(0.5), preguntas(0.5), estaciones(3.0).		Lun/02/Sep	Mie/04/Sep
6) Sombras: mapa mental(1.5), texto(0.5), dibujos(2.0)		Vie/20/Sep	Lun/30/Sep
7) Germinación: texto(2.0), participación(2.0).		Lun/30/Sep	Vie/04/Oct

Asistencia (1.0)	Tema y acciones	303	304
1) Letrero y repaso: fecha(0.2), letrerito(0.5), letrero(1.0), dibujo(1.0), coloreado(0.5), texto (0.3), compromiso(0.5).		Mar/13/Ago	Mie/14/Ago
2) Metas de comprensión: texto(2.0), dibujos(2.0).		Mar/20/Ago	Jue/15/Ago
3) Género Lírico: desempeño(0.5), mapa(2.0), rima(0.5), palabras (1.0).		Mie/18/Sep	
4) Estrofa y verso: dibujo definición(1.0), subrayado(1.0), poema(2.0).		Mar/24/Sep	Mie/18/Sep
5) Métrica: silabas(1.0), poema(1.0), silabas(2.0).		Mar/01/Oct	Mie/02/Oct
6) Poema: creación(2.0), decoración(1.0), escritura(1.0).		Mie/02/Oct	
7) Presentación: oralidad(3.0), memoria(0.5), expresión(0.5).			
8) Género dramático: mapa conceptual(1.0), mapa mental(1.0), guion (1.0), presentación(1.0).			