



Universidad de
La Sabana

**La Práctica de Enseñanza en Aula Multigrado: Una Aproximación Hacia la Comprensión
del Saber**

Martha Cecilia Suárez Jaimes

**Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
2022**

**La Práctica de Enseñanza en Aula Multigrado: Una Aproximación Hacia la Comprensión
del Saber.**

Martha Cecilia Suárez Jaimes

Trabajo de Grado para obtener el título de:

Magister en Pedagogía

Asesora:

Magister Teresa Flórez Peña

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Extensión Huila

2022

Dedicatorias

A mi esposo Libardo, por su apoyo incondicional.

A mi hijo Néstor Andrés y su familia, por sus abrazos silenciosos.

A mi hijo Diego Alejandro y su familia por su compañía.

A mi madre, por guiarme con esfuerzo y dedicación en la vida hoy me hacen una mejor persona.

A mis hermanos y sus familias que hicieron de este también su sueño y cuyo apoyo en todo sentido siempre estuvo presente, mil gracias.

A mi padre, mi ángel guardián.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por abrir los caminos y guiar mis pasos, por escucharme y darme la oportunidad de ser una mejor profesional.

A mi esposo Libardo, y a mis hijos Néstor Andrés y Diego Alejandro por ser el cimiento que motiva mis decisiones, por su comprensión y apoyo en este proceso de formación.

A mi madre y hermanos por su colaboración y palabras de aliento.

A mi padre, por interceder por mí ante Dios nuestro señor en mis peticiones.

A todos los estudiantes que hicieron parte de este proceso de formación.

Al Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y la Gobernación del Huila, que me permitieron participar de esta convocatoria, la cual, busca mejorar la calidad profesional de profesor y la calidad educativa en las Instituciones.

A los profesores de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, por sus enseñanzas de alta calidad que me permitieron entender la importancia que tiene la profesión de un profesor como transformador de sociedades.

A mi asesora Teresa Flórez Peña, por exigir lo mejor de mí en la construcción de este proyecto.

Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio la Práctica de Enseñanza (PE) de una profesora de aula multigrado en zona rural del municipio de El Pital, departamento del Huila. Su propósito es transformar las acciones constitutivas de PE, a partir de las comprensiones adquiridas a través del proceso de investigación en el marco de la Maestría en Pedagogía. Se utilizó metodología investigativa Lesson Study, el paradigma adoptado fue el socio crítico, con enfoque cualitativo y se tomó el diseño de la investigación acción. Así mismo, asume como apuestas pedagógicas elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). En consecuencia, se presentarán los resultados obtenidos, iniciando con la acción de planeación, la cual, adquiere una mayor comprensión de los RPA, la contextualización de aprendizajes y los conceptos estructurantes. En la acción de implementación se evidencia la transformación con la exploración de saberes previos y la visibilización del pensamiento. La acción de evaluación de los aprendizajes se caracterizó por vincular diferentes actores, por asumir la retroalimentación para propiciar nuevas oportunidades de aprendizaje y por utilizarla en diferentes momentos que permitiera tomar decisiones de forma oportuna para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje. Como conclusión, la práctica de enseñanza estudiada fue transformada gracias al trabajo colaborativo de pares académicos que parte del análisis, reflexión crítica y acción, generando así una propuesta que contribuyera para que los estudiantes alcanzaran mayores comprensiones y la profesora un camino de mejoramiento continuo.

Palabras clave: Lesson Study, práctica de enseñanza, aula multigrado, visibilización del pensamiento.

Abstract

This research has as its object of study the Teaching Practice (PE) of a multigrade classroom teacher in a rural area of the municipality of El Pital, department of Huila. Its purpose is to transform the constituent actions of PE, from the understandings acquired through the research process within the framework of the master's degree in Pedagogy. Lesson Study research methodology was used, the paradigm adopted was the critical partner, with a qualitative approach and the design of the action research was taken. Likewise, it assumes as pedagogical bets elements of the teaching for Understanding (EpC) framework. Consequently, the results obtained will be presented, starting with the planning action, which acquires a greater understanding of the RPA, the contextualization of learning and the structuring concepts. The implementation action shows the transformation with the exploration of previous knowledge and the visibility of thought. The action of evaluation of the learnings was characterized by linking different actors, by assuming the feedback to promote new learning opportunities and by using it at different times that allowed decisions to be made in a timely manner to achieve the expected learning results. In conclusion, the teaching practice studied was transformed thanks to the collaborative work of academic peers that starts from analysis, critical reflection, and action, thus generating a proposal that contributed to students reaching greater understandings and the teacher a path of continuous improvement.

Keywords: Lesson Study, teaching practice, multigrade classroom, Visibility of thought.

Contenido

Resumen	5
Capítulo I. Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza	10
Capítulo II. Contexto en el que se desarrolla la Práctica de Enseñanza estudiada	16
Nivel Uno de Concreción Curricular: Macro Currículo	17
Nivel dos de Concreción Curricular: Meso Currículo.....	20
Nivel Tres de Concreción Curricular: Micro Currículo	22
Nivel Cuatro de Concreción Curricular: Nano Currículo	28
Los Desafíos Desde los Contextos Situacional, Lingüístico y Mental.....	28
Arquitecturas de las Prácticas Pedagógicas.....	30
Capítulo III. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación	33
¿Qué es ser maestra?	33
¿Qué enseño? ¿Para qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Qué evalúo? ¿Cómo evalúo? ¿Para qué evalúo? ¿Cuál es la estructura de mi clase?	33
Acciones de Planeación.....	37
Acciones de Implementación	39
Acciones de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes	40
Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación	42
Pregunta de Investigación	45
Objetivo General	46
Objetivos específicos.....	46
Capítulo V. Descripción de la investigación	47
Categorías Apriorísticas.....	51
<i>Acción de Planeación</i>	52
<i>Acción de Implementación</i>	54
Acción de Evaluación	56
Capítulo VI. Ciclos de Reflexión.....	61
Ciclo de reflexión No. 1. Iniciando con la Reflexión de la Práctica de Enseñanza.....	66
<i>Nombre del Ciclo: Ciclo de reflexión Medios de comunicación y otros sistemas de simbólicos.</i> ...	66
Ciclo de Reflexión No. 2. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza	74
<i>Nombre del ciclo: Ciclo de Reflexión, Comprensión e Interpretación textual.</i>	74
Ciclo de Reflexión No. 3 Iniciando el análisis de las prácticas de enseñanza en el aula multigrado.	84
<i>Nombre del Ciclo: Figuras bidimensionales y tridimensionales.</i>	84
Ciclo de Reflexión No. 4. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza en aula multigrado	97
<i>Nombre del Ciclo: Textos Literarios del Género narrativo.</i>	97

Ciclo de Reflexión No. 5. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias en aula multigrado.	107
<i>Nombre del Ciclo: Represento con imágenes y me expreso (Los pictogramas).</i>	<i>107</i>
Capítulo VII. Hallazgos, Análisis e Interpretación	116
Capítulo VIII. Comprensiones Pedagógicas.....	141
Proyecciones	147
Conclusiones y recomendaciones.....	148
Referencias	152

Lista de tablas

Tabla 1. Evaluación del ciclo de reflexión No. 1.....	72
Tabla 2. Evaluación del ciclo de reflexión No. 2.....	81
Tabla 3. Evaluación del ciclo de reflexión No. 3.....	92
Tabla 4. Evaluación del Ciclo de Reflexión No. 4.....	103
Tabla 5. Evaluación Ciclo de Reflexión No. 5	112
Tabla 6. Hallazgos y análisis subcategoría de planeación.....	118
Tabla 7. Hallazgos y análisis de la subcategoría acción de planeación	120
Tabla 8. Hallazgos y análisis subcategoría conceptos estructurantes	123
Tabla 9 . Hallazgos y análisis subcategoría exploración de conocimientos previos.....	125
Tabla 10. Hallazgos y análisis subcategoría visibilización del pensamiento	127
Tabla 11. Hallazgos y análisis subcategoría retroalimentación	130
Tabla 12. Hallazgos y análisis subcategoría actores que participan en la evaluación de aprendizajes	133
Tabla 13. Hallazgos y análisis subcategoría momentos de evaluación.....	136

Lista de figuras

Figura 1. Hitos de la práctica de enseñanza	15
Figura 2. Niveles de concreción curricular	17
Figura 3. Fases de la metodología de investigación Lesson Study.....	50

Capítulo I. Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza

En este apartado, la profesora investigadora sintetiza la experiencia de las prácticas de enseñanza, a partir de la descripción de la formación profesional y laboral, los inicios en la docencia y los hitos que se consideran relevantes en la estructura de la actual práctica de enseñanza.

En diciembre del año 1988, la profesora recibe el título de Licenciado en Educación Física de la Universidad Surcolombiana del Huila. Fue hasta el año 1993, cuando se vincula laboralmente como docente del grado segundo, en el Centro Educativo Básico Crear del municipio de Neiva Huila. Desde el momento en que se incorporó al Centro Educativo, se relaciona con los procesos de planeación, fundamentados teóricamente en elementos de la pedagogía constructivista, en la cual tiene presente el aporte de Ortiz Granja quien manifiesta que “las características de la enseñanza parten del precepto de que el aprendizaje humano es siempre el producto de una construcción mental interior, ya sea uno el primero o el último en entender el nuevo conocimiento” (Ortiz Granja, 2015, p. 96)

En ese entonces, para realizar el proceso de planeación por clase era necesario reescribir de textos, objetivos o logros según las temáticas establecidas en el plan de estudio, donde se le apostaba al aprendizaje lúdico para el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la expresión artística y la práctica de valores éticos y morales. Al respecto, Peñaranda Lozano & Velasco Espitia (2015) afirman que “la lúdica en la escuela o en la institución escolar, es una necesidad y un requisito indispensable, desde las perspectivas pedagógica constructivistas que pretenden una formación y un desarrollo humano armónico, equilibrado y sostenido” (Peñaranda Lozano & Velasco Espitia, 2015, p. 18), posteriormente,

se declaraban las actividades de manera secuencial hasta llegar a un producto final. Estas actividades por lo general eran establecidas desde textos guías y para la evaluación los estudiantes presentaban sus productos y realizaban las debidas explicaciones en una feria escolar organizada con anterioridad.

En el año 1998, la profesora se vincula en el Colegio General José Joaquín García, ubicado en el municipio de Casabianca Tolima, como docente de las áreas de Contabilidad y Educación Física para secundaria, y por supuesto, el reto en esta oportunidad fue la autoformación en el área de contabilidad. Durante este periodo (1998-2000), la profesora participa en la construcción del Proyecto Educativo con énfasis hacia la Educación Media Técnica Comercial, la práctica de enseñanza se realizó con una planeación diseñada de textos guías con laboratorios vivenciales en el marco del comercio local.

A partir de año 2001, la profesora se vincula provisionalmente en el Centro Educativo Las Mercedes del municipio de El Pital, en el departamento del Huila, como profesora de aula multigrado para básica primaria. En ese sentido, para Albós Olivares, Boix Tomás, & Bustos Jiménez (2014), la escuela multigrado tiene una gran diferencia en relación con la organización tradicional o unigrado, pues la primera, cuenta con un conjunto de características específicas que implican de esfuerzos puntuales. Es en este momento donde la profesora lleva a cabo la experiencia con elementos e instrumentos tradicionales de un aula convencional con sus propias adecuaciones para la planeación, evaluación, interacción e implementación de las actividades.

Así, durante el periodo de 2001 a 2003, la profesora inicia su práctica de enseñanza en zona rural con la metodología Escuela Nueva, considerando lo que, según Boix Tomás, es el aula multigrado: “un espacio donde se puede trabajar de otra forma, donde se puede innovar

y aplicar nuevas fórmulas didácticas, donde es fácil incorporar el entorno en el currículo” (Boix Tomás, 2014, p. 94), por ende, la profesora investigadora requiere de poner en acción su ingenio y creatividad con el fin de desarrollarla en un solo espacio y tiempo en diferentes grados y niveles de escolaridad, a causa de no contar con diseño de planes curriculares con las condiciones que requiere el aula multigrado.

Después de haber realizado satisfactoriamente todo el proceso del concurso público de méritos para ingreso a la carrera docente, la profesora investigadora fue nombrada en propiedad en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, ubicada en la Vereda El Carmen del municipio de El Pital, allí inicia labores en periodo de prueba, a partir de julio 11 de 2004. El año siguiente, la profesora recibe el nombramiento en propiedad en la planta del personal docente de la Secretaría de Educación del Departamento del Huila.

Durante el periodo de 2004 a 2006, la profesora investigadora realiza su práctica de enseñanza con los estudiantes de básica primaria y los grados sexto y séptimo de secundaria, aplicando la metodología post primaria, cuya propuesta educativa está basada en principios pedagógicos y nuevas formas metodológicas, dirigidas al afrontamiento de situaciones particulares y específicas enmarcadas en el medio rural, incorporando la metodología Escuela Nueva cuyo fin es garantizar siempre la Educación Básica. En ese momento la planeación era guiada por cartillas y adaptaciones que realizaba la profesora, teniendo en cuenta las exigencias presentadas en los lineamientos curriculares, los estudiantes desarrollaban las actividades propuestas en las guías y el proceso de evaluación se aplicaba de forma continua, según el ritmo de aprendizaje de ellos.

A partir del año 2007, la profesora se traslada al Centro Educativo Flor Amarillo – Sede Tingo del municipio de El Pital Huila, debido a que ya hacía parte de la metodología

escuela nueva, en este contexto, la planeación e implementación de la práctica de enseñanza se realizó utilizando las cartillas del programa, efectuando las adaptaciones pertinentes. La práctica de enseñanza se fortalece con la implementación de una experiencia pedagógica, denominada *Periódico escolar: “Info Word, el recinto del pensamiento”*, la cual tenía como propósito fortalecer aquellas competencias comunicativas, logrando evidenciar un aumento significativo en los resultados académicos de los estudiantes.

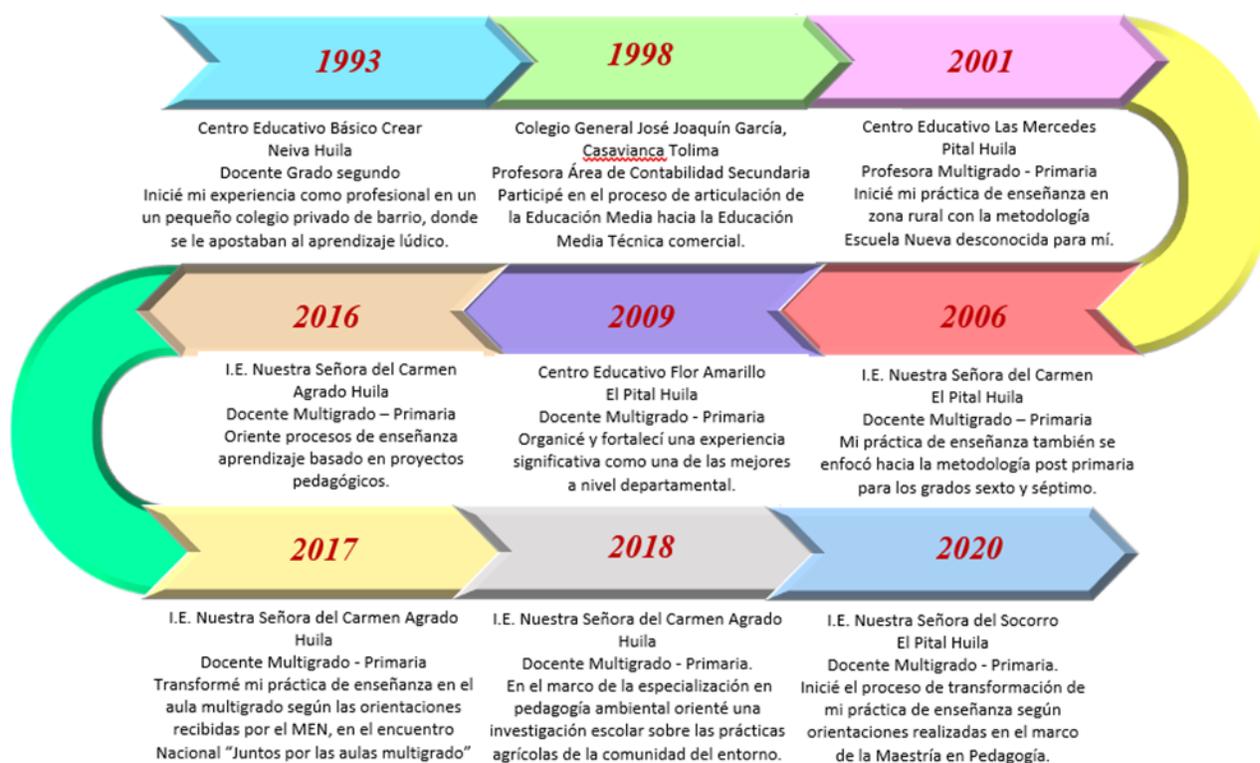
En el año 2016, la profesora se ubica en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de El Agrado, Huila. Allí realiza su práctica de enseñanza con los estudiantes de preescolar y básica primaria, donde la planeación se realizó por medio de aprendizajes basados en proyectos pedagógicos, llevando a los estudiantes a vivenciar los aprendizajes y a socializar con pertinencia sus experiencias. El aprendizaje basado en proyectos es conocido como una metodología que se desarrolla de manera colaborativa, donde los estudiantes deben enfrentar situaciones que los motiven a plantear propuestas y soluciones en determinada problemática. Según, Díaz Barriga (2015), Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya (2006) los modelos basados por competencias en la educación asumen que el proyecto es en sí una estrategia con la cual se facilita aún más el proceso de integrar, por eso es también la más adecuada en la movilización de saberes.

En este sentido, en el año 2017 la profesora inicia la transformación de la práctica de enseñanza a partir de las orientaciones recibidas por el Ministerio de Educación Nacional, llevadas a cabo en el encuentro Nacional “Juntos por las aulas multigrado”. Este fue un encuentro con el cual se pudo fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula multigrado. La planeación se diseñó a partir de un hilo conductor que integrara todos los grados de escolaridad en algunos momentos de clase, se planteaban actividades en cuatro

momentos según orientaciones del programa “PTA”: exploración, estructuración, ejecución, transferencia y valoración.

En el año 2018 como profesora de aula multigrado de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de El Agrado Huila, la profesora inicia estudios de Especialización en Pedagogía Ambiental en la Universidad Popular del César y en junio del año 2019 obtiene el título de especialista. En el marco de la Especialización en Pedagogía ambiental, orienta investigaciones escolares relacionadas con las prácticas agrícolas de la comunidad del entorno, siendo sin duda, una experiencia que fortaleció procesos basados en la investigación.

En el año 2019, la profesora investigadora se traslada a la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro del municipio de El Pital, Huila, donde realiza su práctica de enseñanza en la Sede Peña Negra con estudiantes de los niveles de Preescolar y Básica Primaria. La planeación de las diferentes áreas es diseñada con un trabajo colaborativo por áreas, donde se encuentran definidos los desempeños según los lineamientos curriculares nacionales e institucionales, los contenidos, los proyectos transversales y las actividades propuestas. Esta planeación no se encuentra definida para aula multigrado sino para aula unigrado. A partir de la situación presentada en el año 2020 por la pandemia Covid 19, se diseñan Guías o Módulos de aprendizaje, los cuales son entregados a los estudiantes de manera física realizando un seguimiento virtual. A continuación, se presenta una figura con la línea de tiempo con los hitos sobre la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

Figura 1.*Hitos de la práctica de enseñanza*

Nota. Elaboración propia.

Como se observa, la figura 1 hace una representación gráfica de lo que han sido los hitos que marcaron la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, comprendiendo así un periodo entre el año 1993 cuando empieza su ejercicio docente hasta el año 2020 cuando se da inicio al proceso investigativo enmarcado por la coyuntura de la pandemia.

Capítulo II. Contexto en el que se desarrolla la Práctica de Enseñanza estudiada

El objetivo primordial del proceso investigativo de la profesora es poder comprender la propia práctica de enseñanza de tal forma que, a partir de la reflexión de sus actuaciones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, pueda transformarla. Para lograrlo, es ineludible e importante conocer el contexto en el cual se lleva a cabo dicha práctica y en este sentido, resulta fundamental identificar cada una de sus principales características.

Desde esta perspectiva, para la presente investigación el contexto es definido y analizado desde la óptica de tres teorías, la primera tiene que ver con los niveles de concreción macro, meso, micro y nano curricular expuesta por Maturana (2021), para la profesora investigadora es pertinente conocer las orientaciones curriculares que rigen las diferentes disciplinas; la segunda teoría hace referencia al análisis del contexto situacional, lingüístico y mental, propuesta por De Longhi (2009) referente al contexto más cercano del grupo de estudiantes; y la tercera teoría, se rige bajo los planteamientos de Kemmis y otros (2014) los cuales exponen que la práctica del profesor debe ser entendida a partir de las arquitecturas de dicha práctica, también, implica el conocer cuáles van a ser los discursos, las acciones, las relaciones que enmarcan la práctica pedagógica.

A partir de la fundamentación de estas tres teorías, se pueden conocer las particularidades contextuales, especialmente cuando se quiere investigar la práctica de enseñanza y apostar por su mejoramiento continuo, una práctica que implica el conocimiento del contexto real del aula multigrado, donde al encontrarse estudiantes de los diferentes grados de básica primaria, la situación de diversidad se vuelve más desafiante durante el

proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Maturana (2021), los niveles de concreción se van presentando a partir de una línea descendente, demarcando el camino a seguir en el desarrollo de la práctica de enseñanza con las conexiones y consideraciones planteadas en los entornos internacionales, nacionales, apuestas de aula o escenarios particulares y que, a la vez, sirvan al profesor para desarrollar competencias y aprendizajes en los estudiantes. En la siguiente gráfica se puede observar la relación jerárquica de los niveles de concreción curricular:

Figura 2.

Niveles de concreción curricular



Nota. Reproducido con permiso del autor.

Nivel Uno de Concreción Curricular: Macro Currículo

El primer nivel de concreción curricular es el macro currículo y para Maturana, este hace referencia a los consensos a nivel internacional derivado de acuerdos, convenciones o leyes blandas, recoge las tendencias globales y transversales. Así mismo, las políticas de origen nacional, leyes, lineamientos, las orientaciones o criterios metodológicos generales para cada

programa académico tomando en consideración, objetivos, contenidos específicos, competencias que alcancen los estudiantes, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación. Un marco global necesario para enrutar, hacer realidad y contribuir a la construcción y desarrollo del profesional desde la perspectiva nacional e internacional. Como actores dinamizadores de esta concreción, se encuentran expertos políticos, científicos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y profesores (Maturana, 2021).

En el marco de esta investigación el macro currículo se orienta y concreta en lo estipulado en la Constitución Política de Colombia en el artículo 67, el cual manifiesta que: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (República de Colombia, 1991); también, se encuentra la Ley 115 de 1994 siendo esta “por la cual se expide la Ley General de Educación” (Congreso de la República de Colombia, 1994); los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este orden de ideas, los documentos antes mencionados constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven deben saber y saber hacer, para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar. Cabe resaltar que los Derechos Básicos De Aprendizaje, según el Ministerio de Educación Nacional (2015), son aquellos derechos por los cuales se pueden

identificar tanto saberes como habilidades básicas, en este caso, de lenguaje, matemáticas, sociales y naturales, siendo estas las áreas de conocimiento necesarias en los grados de básica primaria, que orientan las metas mínimas de aprendizaje, en términos de contenido y habilidades, para cada grado (1° a 11°), tanto en el diseño como en el desarrollo curricular.

De igual forma, se encuentran las mallas de aprendizaje, las cuales representan un recurso fundamental en la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje, facilitando a los docentes la orientación sobre lo que se debería aprender en cada uno de los grados y cómo se pueden llegar a desarrollar las actividades para dicho fin.

También se encuentra la Matriz de Referencia, en la cual se presentan los aprendizajes por áreas que son evaluados por el ICFES a través de la presentación de las pruebas Saber, siendo esta la oportunidad de poder relacionar competencias y evidencias que deberían ser alcanzadas por los estudiantes. Estas matrices son un elemento que aporta a los procesos de planeación y desarrollo de la evaluación formativa.

En cuanto a los Lineamientos Curriculares, estos hacen referencia a las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con la comunidad académica educativa, cuyo fin es apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. Por su parte, el Decreto 1290 de 2009, permite que los Establecimientos Educativos definan el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE-, siendo esta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa.

El Aula Multigrado, es definida por el Ministerio de Educación Nacional como un modelo escolarizado de educación formal, que da respuestas a nivel multigrado desde lo rural y a

la heterogeneidad de las edades, así como a los diferentes orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales. Este es un modelo que permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros.

El Decreto 1421 del año 2017, expedido por el gobierno nacional, es el documento que reglamenta la educación inclusiva, así como la atención educativa a la población con discapacidad, pues en su artículo 2.3.3.5.1.4 hace referencia a algunas definiciones y en el numeral 11 se concibe el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR.

Nivel dos de Concreción Curricular: Meso Currículo.

El segundo nivel de concreción curricular es el meso currículo, el cual, a tono con los planteamientos de Maturana, se considera como el nivel que le da continuidad al anterior, porque es el que permite y promueve llevar a cabo el desarrollo pleno de una autonomía en cada institución, donde toma protagonismo el contexto sociocultural, por ende, es fundamental referirse al Proyecto Educativo Institucional -PEI- así como a sus apuestas estratégicas, misionales, visionar, recursos y relación con el entorno, de igual forma, el diseño curricular de la institución, el cual va en articulación con los objetivos, las metodologías y criterios evaluativos (Maturana, 2021).

En lo que concierne a la presente investigación, el meso currículo se concreta en el Proyecto Educativo Institucional el cual se presenta como la carta de navegación, donde se rescata el valor de la educación como fuente integral para el desarrollo de los estudiantes, así como para el protagonismo y liderazgo de la comunidad educativa y su influencia en el proceso de desarrollo humano y social. De esta manera, la tarea formativa de la institución, explícita en el PEI, se fundamenta en las consideraciones pedagógicas, legislación vigente, lineamientos de la gestión y calidad educativa, la lectura del contexto situacional el cual que permite proyectar la

misión y visión institucional para el mejoramiento continuo (Marco General del PEI, 2019). De acuerdo con la apuesta misional, la institución educativa:

ofrece un servicio educativo a la niñez y la juventud del municipio de El Pital, desde una perspectiva humana y social, brinda una formación integral y académica, con carácter innovador, investigativo y abierto al uso de las nuevas tecnologías; orientada por los principios de equidad, solidaridad, respeto, honestidad y justicia, contribuyendo así en el desarrollo de líderes emprendedores que transformen sus condiciones de vida y las de su comunidad (Marco General del PEI, 2019, p. 71)

Igualmente, se tiene en cuenta la visión de la Institución plasmada en el PEI, que para el año 2030:

Será reconocida en proyectos agrícolas y de emprendimiento en el Departamento del Huila, que ofrecerá a los niños y jóvenes procesos de educación académica basado en competencias, con carácter innovador, investigativo y abierto al uso de las nuevas tecnologías; fortaleciendo las buenas prácticas de convivencia y el espíritu emprendedor, que impacten y transformen su entorno social, cultural, ambiental y laboral (Ibid., p. 71, 2019).

Con base a lo expuesto, las sedes educativas que pertenecen a la Institución ofrecen un servicio educativo el cual se orienta a procesos de formación en niveles de preescolar y básica primaria, que son atendidos mediante el modelo escolarizado de aulas multigrado. El plan de estudios se encuentra organizado atendiendo a los lineamientos del macro currículo, la malla curricular ha presentado algunos ajustes de orden contextual y estructural teniendo en cuenta el modelo escolarizado y los aportes adquiridos en los seminarios, con un trabajo colaborativo entre pares académicos que cursan la maestría.

La sede educativa mantiene una buena relación con el entorno comunitario, la comunidad en general está muy comprometida con el acompañamiento en los procesos de formación por eso interactúan pertinentemente y se apropian de las diferentes actividades, colaborando siempre para mejorar su calidad de vida. Las condiciones de formación del grupo de padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa de la sede, en su mayoría han alcanzado la educación básica primaria y algunos pocos la básica secundaria, no se encuentra registro de estudios superiores. Aunque se evidencia esta formación, la mayoría de los padres acompañan a los estudiantes en los diferentes procesos de aprendizaje desde casa.

Nivel Tres de Concreción Curricular: Micro Currículo

El siguiente nivel de concreción curricular es el micro currículo, y según la línea jerárquica, este nivel hace referencia a las relaciones al interior de cada programa académico, lo cual, interpretando al autor, es acá en donde se relacionan las declaraciones de la misión y la visión institucional con las acciones constitutivas, es decir, con la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Maturana (2021) considera que las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza deberían pormenorizarse a partir de los diversos módulos de formación, los cuales deben estar estructurados en lecciones propias del plan, teniendo cobertura con la planificación de elementos que son básicos, tales como los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), siendo este un método de enseñanza, así como los diferentes criterios, métodos y técnicas e instrumentos de evaluación.

Con esta investigación, la reflexión de la práctica de enseñanza es fundamental en torno a la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente cuando se desarrolla en un contexto de aula rural multigrado, donde al encontrarse estudiantes de los niveles de preescolar y

básica primaria, la situación de diversidad se vuelve más desafiante durante el proceso de enseñanza ya que se pueden identificar diferentes ritmos de aprendizaje, por lo que es muy importante comprender y transformar la práctica de enseñanza para ofrecer al estudiante la oportunidad de acceder y ejercer el derecho a integrarse en un proceso educativo de calidad.

Como profesora investigadora para describir las características del objeto de estudio, se debe tener claridad de la práctica de enseñanza, por esta razón, Alba & Atehortúa (2018) manifiestan que:

la práctica de enseñanza es entendida como 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 (Alba & Atehortúa, 2018, s.p)

De igual forma, al ser una práctica contextualizada, implica el desarrollo de acciones multidimensionales, las cuales cobran significado en relación con contextos múltiples que poseen características propias y donde se hace preciso que sea el docente quien tome decisiones variadas y de manera constante (Rivas, Martín, & Venegas, 2003). En coherencia con lo que manifiesta Maturana (2021) este nivel de concreción curricular es un reflejo de las apuestas que se tienen a nivel institucional y que se hallan concentradas en el PEI, teniendo en cuenta el contexto de aula que se desarrolla en la sede Peña Negra, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro en el municipio de El Pital, donde se orientan procesos pedagógicos a estudiantes desde el grado de preescolar hasta el grado quinto.

Para Alba & Atehortúa (2018), en la práctica de enseñanza se presentan tres acciones constitutivas básicas: las acciones de planeación, de implementación y de evaluación de los aprendizajes; estas son acciones que se desarrollan desde el enfoque constructivista, basado en el

desarrollo de competencias. Por su parte, Jaramillo & Caitán, (2008) mencionan que la planeación son todas aquellas acciones antepuestas que el docente efectúa antes de llevar a cabo su práctica de enseñanza; la implementación y evaluación del aprendizaje, se cumple buscando el vínculo de los Lineamientos Curriculares, los EBC, los DBA en los diferentes grados de escolaridad, igualmente, se determinan la competencia, evidencias de aprendizaje y conceptos estructurantes.

De esta manera es como se inicia la transformación de la planeación por área y grado, vinculando la metodología de la enseñanza para la comprensión, para mejorar el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, de tal manera que despierte en los estudiantes el interés, la motivación y la reflexión del por qué y para qué de los aprendizajes, hasta llevar a comprenderlos. Según Dewey (1993), la reflexión permitirá identificar las características de un objeto o de una situación de manera objetiva, llevando al estudiante a que desarrolle un pensamiento reflexivo de forma tal que, se organicen las ideas para producir otros pensamientos en torno a un aprendizaje. Ahora bien, es importante tener en cuenta el planteamiento de Perkins (1999), quien destaca la intangibilidad del pensamiento; Perkins nos muestra, la necesidad de buscar formas para lograr hacer visible el pensamiento de los estudiantes, nos invita a estructurar los procesos en el aula de clase para favorecer la exteriorización del pensamiento, acá viene a jugar un papel muy importante las rutinas de pensamiento, utilizándolas según el tipo de pensamiento que queremos lograr.

Perkins & Blythe (1999) en su discurso pedagógico, han establecido los “cuatro pilares de la enseñanza para la comprensión”, distinguiéndolos como los tópicos generativos que hacen parte de los temas que combinan hechos, conceptos, generalizaciones y relaciones entre ellos y que se presentan de tal manera que enganchen la disciplina y que despierte el interés en los

estudiantes; las metas de comprensión, las cuales van a identificar lo que vale la pena que los estudiantes comprendan en relación con el conocimiento, método, propósito y comunicación; los desempeños de comprensión, que son actividades establecidas, las cuales se presentan secuencialmente para que los estudiantes vayan construyendo sus comprensiones desde lo más sencillo hasta lo más complejo o viceversa; y para finalizar, la evaluación diagnóstica continua, la cual es el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños con el fin de mejorarlos y comprenderlos.

El compromiso que tiene la profesora investigadora para con el aprendizaje de los estudiantes del aula multigrado y reconociendo que el estudiante es el encargado de autoformarse, considera la importancia que tiene el diseño de una planeación que lleve al estudiante a comprender un saber a través de la implementación de rutinas de pensamiento. Como profesionales es muy dicente partir de una afirmación en la que se dice que “la escuela tendrá éxito en el momento en que los profesores tengan mayor interés por lo que los alumnos quieren ser, más no por lo que ellos desean hacer de los alumnos”, es sin duda una reflexión en la cual toma importancia el marco de la enseñanza para la comprensión, porque es donde vemos la necesidad de transformar nuestras prácticas de enseñanza y prácticas pedagógicas.

La planeación bajo el marco de la enseñanza para la comprensión, genera importancia ya que, a través de una relación interpersonal y dialógica durante el proceso de enseñanza aprendizaje, permitirá comprender y transformar la práctica de enseñanza, de tal manera que los estudiantes puedan llegar a las comprensiones más profundas y significativas de los aprendizajes, producto de sus pensamientos y reflexiones, reflejadas de una manera visible mediante rutinas de pensamiento donde a partir de esas comprensiones pueda relacionar saberes disciplinares. Cabe destacar que cada unidad de planeación parte del impacto inicial que se le dé, a partir de un

tópico generativo que vaya a la esencia de la disciplina con todas sus conexiones a través de un hilo conductor innovador, impactante y motivador, con unas metas de comprensión explícitas que lleven al estudiante a profundizar y desarrollar desempeños organizados secuencialmente donde los estudiantes demuestran sus comprensiones. Estas comprensiones se irán fortaleciendo a medida que el estudiante desarrolle el interés por seguir más allá de sus aprendizajes hasta lograr conceptualizarlos, transferirlos y aplicarlos en una situación determinada. Igualmente, es importante partir de una relación interpersonal y dialógica durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual cada paso a paso que el estudiante desarrolle será evaluado y retroalimentado de forma continua con el fin de mejorar los aprendizajes y resignificar la práctica de enseñanza.

En la estructura de la planeación presentada al estudiante se visualiza el concepto estructurante, el tiempo de implementación, los resultados previstos de aprendizaje como metas de comprensión y las actividades o desempeños de comprensión presentados en el módulo como retos de aprendizaje para ser desarrolladas en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. Los estudiantes reciben un módulo de aprendizaje en el cual se les da a conocer el argumento reflexivo e instructivo de la excusa pedagógica, los resultados previstos de aprendizaje o comprensiones que se busca que alcancen, las actividades formuladas como retos de aprendizaje, los desafíos que hacen parte del proceso de evaluación y las rejillas de autoevaluación de las comprensiones y de los ambientes de aprendizaje.

Para Alba & Atehortúa (2018), la acción de implementación es el momento en el cual el profesor ejecuta las actividades diseñadas, interpreta las situaciones presentadas en el aula y evalúa los aprendizajes y comprensiones alcanzadas. Esta acción inicia con el momento de exploración donde los estudiantes se organizan en actividades que los lleven a realizar un trabajo

colaborativo con una propuesta para integrarse entre los diferentes grados para visibilizar el pensamiento desde diferentes perspectivas. Aquí se lleva a cabo la primera evaluación diagnóstica la cual se aplicará de forma continua para realizar las retroalimentaciones correspondientes.

En el segundo momento de investigación guiada, se realiza la práctica y conceptualización de los aprendizajes para su comprensión. Estas actividades se presentan como retos de aprendizaje de manera secuencial con desafíos que busquen realizar la acción para evaluar. Las actividades tienen formas de trabajo individual y colaborativo. En el tercer momento proyecto de síntesis, se realiza la transferencia de los aprendizajes o comprensiones adquiridas, los estudiantes presentan de forma cooperativa un proyecto en el cual busque aplicar las comprensiones o aprendizajes adquiridos en su contexto. La acción de evaluación del aprendizaje según Alba & Atehortúa (2018), son todos aquellos procedimientos que lleva a cabo el profesor cuyo propósito es obtener información para poder identificar las comprensiones y aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

La evaluación formativa se realiza durante los tres momentos planeados, con el propósito de observar los resultados alcanzados y realizar la retroalimentación grupal o individual llegado al caso. Los diferentes desafíos planteados en el módulo evidencian la variedad en los medios o producciones que los estudiantes realizan y que evidencian los aprendizajes adquiridos. El docente investigador igualmente planea las estrategias o técnicas que se utilizan para la recolección de información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumno. Igualmente, determina los instrumentos o herramientas que va a utilizar para plasmar de manera organizada la información recogida. A partir de esta información se realiza el análisis y la reflexión de las comprensiones alcanzadas por los estudiantes para su pertinente

retroalimentación.

Nivel Cuatro de Concreción Curricular: Nano Currículo

Finalmente, el nivel de concreción nano curricular para Maturana (2021) atendiendo a una educación inclusiva, hace referencia a la atención de aquellas particularidades que son especiales y específicas del currículo, acorde a necesidades y capacidades de los estudiantes con el fin de alcanzar el desarrollo de las competencias.

En el marco de esta investigación el nano currículo se concreta en la adaptación del currículo a las necesidades y capacidades de los estudiantes que, en el caso de los niños con necesidades por discapacidad, se orientan desde los PIAR que corresponden a la realidad de cada niño o niña, por eso debe incluir una descripción de la persona, de su contexto familiar y social, los ajustes que se desarrollan, qué funciona y qué no lo hacen. En el caso de los estudiantes con ritmos de aprendizaje marcados, se realizan adaptaciones de manera individual utilizando los DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). Este diseño le permite al docente ofrecer al estudiante con un conjunto de estrategias que buscan incrementar las posibilidades del aprendizaje mediante la formulación de metodologías flexibles teniendo en cuenta la diversidad del aula.

Los Desafíos Desde los Contextos Situacional, Lingüístico y Mental

La Dra. Ana Lía De Longhi, enmarca los desafíos que tiene el profesor al adecuar propuestas didácticas que giren alrededor de las características, intereses y necesidades de los estudiantes y a las problemáticas institucionales. Para De Longhi (2009), existen tres tipos de contexto a los cuales el sistema educativo con todos los actores debe hacer referencia, estos son: el contexto situacional, lingüístico y mental.

Al hacer referencia al contexto situacional, la profesora investigadora identifica cuál es el

contexto social que gira alrededor de la sede educativa permitiéndole determinar cuáles son las relaciones que influyen en el currículo y que por ende pueden afectar o influir en la práctica de enseñanza. A partir de este conocimiento se detectan talentos y habilidades propios de algunas personas como son, el manejo de decoración con elementos reciclables, la alfarería y la apicultura, las cuales son tenidas en cuenta dentro del currículo como punto de apoyo. De la misma forma, las relaciones sociales encaminadas hacia el trabajo comunitario en beneficio de toda la comunidad y la adecuación mantenimiento y embellecimiento del sector y del espacio físico de la clase, permiten aportar un ambiente propicio para el aprendizaje. A la par, el contexto socio cultural que a través de la historia ha acompañado la comunidad educativa como zona cafetera permite visualizar el tipo de necesidades y expectativas propias de la región.

Para la profesora investigadora la manera como se encuentra organizada la comunidad educativa en aula multigrado, parte de la funcionalidad que el profesor dé al gobierno escolar como ente de acompañamiento entre la institución y la comunidad. Utilizando el acompañamiento, la profesora crea responsabilidad mutua la cual es propia de la metodología educativa Escuela Nueva. Conocer la diversidad social y económica que se presenta en el aula de clase, con la disponibilidad y formas de acceso a la información, le permite orientar y organizar estrategias que lleven al estudiante apropiarse de lo que tiene y conocer nuevas formas a través de la investigación guiada.

Otro desafío que tiene la profesora investigadora es el trabajo por la *endoculturación*, en el aula multigrado el trabajo colaborativo que se organiza entre grupos de diferentes grados atendiendo a la diversidad donde uno aprende del otro y a la metodología de la EpC, se proyectan diferentes formas de pensamiento y de acción que les permita a los estudiantes ser objetivos y reflexivos respecto a la realidad de su entorno y la aplicabilidad del saber desde una

perspectiva social e individual. En el contexto lingüístico, De Longhi (2009) hace referencia a las diferentes interacciones comunicativas que pueden permear dentro del proceso educativo. Al realizar un análisis sociolingüístico, la profesora investigadora del aula multigrado en su entorno diverso posibilita momentos de su práctica de enseñanza hacia acciones que promuevan la capacidad para que el estudiante a través de la comunicación comprenda y se apropie de un conocimiento por medio de la interacción ocurrida durante un trabajo colaborativo entre grupos de grados.

El tercer contexto a que hace referencia De Longhi (2009), es el mental, un contexto en el que se encuentran todos aquellos aspectos que no son observados directamente pero que se activan ante una tarea o actividad. Una de las premisas del aula multigrado es la educación donde el profesor orienta el proceso de enseñanza aprendizaje y el estudiante auto aprende. La profesora a través de la metodología EpC crea estrategias que lleven al estudiante a hacer visible el pensamiento utilizando rutinas donde el estudiante explique, justifique, reflexione, comprenda y aplique un conocimiento de diversas maneras.

De Longhi (2009) visualiza la necesidad de trabajar con el profesor una visión integral, sistémica y dialéctica desde sus saberes disciplinares, didácticos, comunicacionales y para la gestión de las propuestas didácticas. Para la profesora investigadora la práctica de enseñanza en aula multigrado refleja una integración gradual y disciplinar y por ende las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes giran en torno a todo un contexto enriquecedor de saberes y comunicación.

Arquitecturas de las Prácticas Pedagógicas.

Para este apartado, se considera lo que Kemmis (2014) ha definido en cuanto a la práctica pedagógica, siendo esta el conjunto de discursos y de acciones que son desarrolladas por el

profesor bajo una dinámica de interacción con los estudiantes. En el aula multigrado la profesora investigadora planea, diseña y crea ambientes de aprendizaje con estrategias en las cuales los estudiantes interactúen y construya los conocimientos, saberes, competencias y valores para la vida de manera colaborativa utilizando recursos propios del ambiente creados por ellos mismos. Igualmente, en este tipo de aula la práctica de enseñanza está sujeta a los cambios vertiginosos del mundo actual llevados al contexto de aula.

Así mismo, Kemmis (2014) en su discurso, expone que el profesor debe tener en cuenta para el análisis de la práctica pedagógica tres elementos: los discursos, las acciones y las relaciones que enmarcan el proceso educativo. En el aula multigrado por presentarse un aprendizaje recíproco entre los grupos de grados es indispensable identificar el lenguaje característico de cada disciplina para poder determinar el tipo de relaciones que se pueden dar al momento de interactuar durante el trabajo colaborativo. Dentro de este elemento se debe llegar a acuerdos culturales y discursivos que posibiliten o restrinjan los discursos característicos de la práctica de enseñanza. El análisis de las acciones permite determinar a la profesora el tipo de relaciones que busca establecer entre los estudiantes, las actividades grupales, individuales y en familia que pretenda diseñar y los recursos didácticos que por lo general en la metodología de Escuela Nueva Activa serán creados por los estudiantes y que serán propios del contexto de aula. Igualmente, la profesora debe conocer y considerar con anterioridad que tipo de acuerdos materiales y económicos necesarios que posibiliten o restrinjan la práctica de enseñanza.

Para el análisis de las posibles relaciones de solidaridad y liderazgo que se puedan generar en un espacio de aula multigrado, la profesora identifica cuáles serán los vínculos sociales y afectivos que desea proyectar entre los estudiantes. Se llegan a acuerdos sociopolíticos que serán reflejados en el momento de interacción y trabajo colaborativo integrados

estableciendo funciones específicas y creando responsabilidades en los estudiantes durante la práctica de enseñanza. Este tipo de responsabilidades requiere fomentar la importancia de cada responsabilidad dentro del grupo de trabajo.

Capítulo III. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

El presente apartado describe aspectos relacionados con los ciclos iniciales de reflexión en el periodo de tiempo comprendido entre junio del año 2020 y junio del año 2021, también se describen las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del profesor investigador. Ante la primera reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, la profesora investigadora respondió para sí misma preguntas relacionadas con su identidad y quehacer docente. La primera de ellas fue:

¿Qué es ser maestra?

A lo cual respondió: la profesora investigadora considera que un profesor es aquél profesional que trabaja con pasión, vive con intensidad y disfruta de su profesión, que tiene actitud para poder contagiar a sus estudiantes de esa actitud, que escucha a sus estudiantes porque cada uno es un universo, que les da las herramientas para que sean niños y adultos felices, que educa en empatía, sensibilidad, emociones, y respeto, que no busca cambiar a los niños sino cambiar la perspectiva que tiene de ellos y que cada día hace que la escuela se convierta en un lugar donde los niños quieran ir.

Las siguientes preguntas estaban relacionadas directamente con su práctica de enseñanza:

¿Qué enseño? ¿Para qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Qué evalúo? ¿Cómo evalúo? ¿Para qué evalúo? ¿Cuál es la estructura de mi clase?

Así respondió la docente: la trayectoria como profesional de la educación se remonta desde el año 1998, en la cual ha tenido la oportunidad de orientar procesos académicos a estudiantes de todos los grados de escolaridad, contando con la oportunidad de enriquecer los

procesos de enseñanza, con las vivencias y aportes pertinentes por parte de estudiantes, padres de familia, compañeros docentes, directivos y por supuesto la autoformación.

A partir del año 2019 la profesora investigadora es docente de aula de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro perteneciente al municipio de El Pital, allí orienta los procesos pedagógicos integrales a la comunidad escolar de la Sede Peña Negra. Debido a que la profesora quiere una sociedad mejor, es crítica con la profesión y con ella misma, se pregunta cada día cómo ser una buena maestra, y para ello, parte del universo de cada estudiante conociendo sus necesidades. Igualmente, tiene en cuenta que los niños y niñas presentan una esencia: la creatividad, curiosidad, ilusiones e imaginación; por tal motivo, fomenta la curiosidad y tiene presente que un estudiante aprende porque tiene curiosidad por las cosas que suceden a su alrededor.

El quehacer educativo de la profesora investigadora está enmarcado con retos y desafíos para la formación integral de los estudiantes, por ello antes de iniciar la planeación busca estrategias donde los estudiantes amen lo que hacen. Como es docente de aula multigrado con estudiantes desde el nivel de preescolar hasta el grado quinto de Básica Primaria, fomenta aprendizajes pertinentes y significativos para desarrollar capacidades de expresión, análisis, investigación y uso creativo de diversas fuentes de información. Para planear la clase, en primer lugar, analiza la manera como puede ajustar la lección en la programación curricular teniendo en cuenta los niveles de progreso y los conocimientos previos que los estudiantes deben tener.

Seguidamente, busca una actividad motivadora que sirva de gancho o de felicidad que sea enriquecedora en empatía, sensibilidad, emociones, y respeto para la formación del estudiante. Esta actividad es innovadora y lúdica de tal manera que sea interesante para todos los estudiantes. Para la puesta en marcha, utiliza la metodología propuesta por el Programa

Escuela Nueva, todas las actividades que se proponen son orientadas de acuerdo con las necesidades y destrezas de los estudiantes. Como puntos clave establece cuáles son los aprendizajes que permanecerán en la mente de los estudiantes una vez salgan de clase, lo que deben recordar y a partir de qué punto saldrá la siguiente lección llegado el caso. Igualmente, fija cuáles serán las estrategias e instrumentos de evaluación que va a utilizar, con el propósito de medir el punto en el que los estudiantes se encuentran durante la lección, para de esta forma conocer cómo puedo llevarlos al punto que se quiere.

Teniendo en cuenta estos parámetros de referencia, organiza la manera cómo van a suceder en el aula los aprendizajes de principio a fin, identificando oportunidades de aprendizaje dirigidas por el estudiante. La lección cuenta con los episodios de aprendizajes que sean necesarios, distribuidos en cinco momentos: Gancho (felicidad), exploración, conceptualización, transferencia y valoración.

En cuanto al proceso de la práctica de enseñanza, específicamente enseña teniendo en cuenta los parámetros establecidos en el Diseño Curricular de la Institución Educativa, los aspectos reales de los niños desde su lógica infantil, sus necesidades, sus talentos y su realidad social, mediante momentos en los cuales el estudiante piense y se comunique. Además, utiliza durante la práctica momentos para conocer los aprendizajes previos, se asegura que la construcción de los aprendizajes sean significativos, formula estrategias en las cuales se dé importancia del aprender a aprender, orienta procesos a través de la intervención pedagógica adecuada y oportuna donde el estudiante explore su creatividad, curiosidad e imaginación, para que tenga la capacidad de analizar situaciones, de comunicarse adecuadamente, de convivir armónicamente, y de ser feliz y hacer feliz a los demás.

Por otra parte, durante la práctica de enseñanza evalúa la comprensión de los

aprendizajes, sus habilidades para que esos aprendizajes significativos sean aplicados y sus actitudes y valores personales y sociales. Igualmente, dicho proceso se aplica durante la clase de forma continua e integradora, según el ritmo de aprendizaje, utilizando estrategias e instrumentos formativos donde pueda premiar la motivación, interés, trabajo individual y colaborativo y que le permita igualmente identificar las posibles brechas que se puedan presentar y realizar las retroalimentaciones correspondientes.

El primer momento se comparte con estrategias lúdicas donde se encuentren acciones encaminadas hacia el desarrollo de la empatía, la sensibilidad y las emociones. En el segundo momento, se exploran los conocimientos previos y se lleva al estudiante hacia una motivación para indagar algo desconocido para él o para enriquecer sus aprendizajes. En el tercer momento, los estudiantes realizan un trabajo colaborativo con actividades prácticas que los lleve a organizar y definir conceptos o aprendizajes, en este momento los estudiantes se apropian del aprendizaje de una manera significativa.

Para el cuarto momento, se propone transferir esos conocimientos hacia algo que sea útil para él o para su entorno (familiar, escolar, social o ambiental). Esta transferencia los estudiantes la realizan igualmente con trabajo colaborativo o cooperativo ya sea con sus compañeros o su entorno familiar. La idea de la lección es que los estudiantes encuentren el punto indicado donde sus aprendizajes tengan utilidad para su vida y como se expresó anteriormente, pueda de esta forma contribuir a transformar la comunidad, comenzando con la calidad de vida de sus familias.

Ahora bien, en el último momento, además de haber realizado retroalimentaciones continuas de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante toda la lección ya sea de manera individual y grupal, al finalizar la lección se realiza una actividad igualmente práctica,

que me permite identificar, orientar y corregir las dificultades que los estudiantes presentan, y que en algunos casos, se tendrán en cuenta para ser reformuladas mediante otro tipo de estrategias didácticas como trabajo extra clase o para ser tenidas en cuenta en una próxima lección.

La estrategia que más se utiliza durante la práctica de enseñanza es el trabajo colaborativo, donde se fomenta el desarrollo de habilidades personales, de liderazgo con la aplicación de roles y apoyo mutuo, donde el estudiante sienta seguridad y conozca lo que debe hacer en determinados momentos. Los grupos varían según las necesidades de aprendizaje. Igualmente, para la enseñanza colectiva o trabajo individual por niveles o grados, se orientan los procesos realizando explicaciones generales que permitan despertar el interés de los niños por algo que ellos exploren más tarde, se resume un trabajo al final y se sacan las conclusiones correspondientes.

En el marco del proceso de investigación de la Maestría en Pedagogía, la profesora se propone indagar sobre la incidencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes durante la práctica de enseñanza, las adaptaciones y articulaciones que realiza al planear las lecciones por grados diferenciados en aula multigrado, basadas en el diseño curricular de la Institución Educativa para la escuela graduada.

Durante el año 2021, la profesora investigadora junto con el par académico, diseñan el proceso de transformación de la malla curricular de la básica primaria teniendo en cuenta la articulación para el aula multigrado, e igualmente, realizan planeaciones en trabajo colaborativo, que permiten comprender y transformar la práctica de enseñanza en el aula multigrado a partir de la Enseñanza para la Comprensión.

Acciones de Planeación

Durante el proceso de planeación, la profesora investigadora consideraba al momento de planear, la relación con el grado de escolaridad, el nivel de aprendizaje del grupo escolar y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Para realizar esta planeación, se contextualizaba la malla curricular al aula multigrado, para lograr un aprendizaje significativo en todo el grupo de estudiantes.

La profesora investigadora y su par académico, igualmente estudiante de la Maestría en Pedagogía, inician un análisis reflexivo de la malla curricular y determinan la importancia de articular la metodología Escuela Nueva al aula multigrado, unificando ejes temáticos y DBA en las diferentes áreas del conocimiento de tal modo que se lograra evidenciar un hilo conductor enmarcando todos los grados de escolaridad (Ver Anexo no. 1 malla curricular), en la malla curricular se evidencia la articulación que se logra entre los diferentes grados de primaria de tal manera que permita igualmente articular los momentos de la práctica de enseñanza.

A partir de la malla curricular se orienta la planeación partiendo de un proyecto, que incluye excusas pedagógicas para cada periodo académico. El diseño de planeación se distribuye en tres momentos de aprendizaje: en el primer momento de exploración, las actividades se organizan con un trabajo colaborativo; para el momento dos de conceptualización, se les establecen actividades a los estudiantes que los lleven a construir un concepto y, en el momento de transferencia se crean estrategias donde el estudiante aplique los conocimientos adquiridos. Se tienen en cuenta actividades que lleven al estudiante a reflexionar y visibilizar su pensamiento según la estrategia EpC. Igualmente, las actividades de evaluación se organizan de manera continua durante los diferentes momentos de clase.

A partir de las reflexiones preliminares hechas desde el inicio de la Maestría se han realizado algunas transformaciones en el diseño de la planeación generando cambios que a

través de su aplicación han enriquecido el proceso de enseñanza aprendizaje logrando que el estudiante se apropie de los saberes (Ver Anexo 2 Planeación - Módulo Grado Segundo). En esta planeación la profesora implementa la excusa pedagógica, define los resultados previstos de aprendizaje y establece actividades donde utilizando rutinas donde se visualice el pensamiento de los estudiantes.

La reflexión de este tipo de planeación lleva a la profesora investigadora a reflexionar sobre la pertinencia que se debería presentar en el ambiente de aprendizaje desde la perspectiva del aula multigrado. Es en este momento en el que se reflexiona sobre qué tan asertiva puede ser una planeación desde la metodología de la Enseñanza para la comprensión (Ver Anexo 3 Planeación grado primero). En esta planeación la profesora define los elementos propios de la metodología enseñanza para la comprensión para un grado de escolaridad.

La metodología Enseñanza para la Comprensión le permite como profesora investigadora resignificar la práctica de enseñanza en sus diferentes acciones constitutivas, partiendo de la reflexión profunda que se haga sobre el impacto que genere en los estudiantes la intervención y evaluación durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, en el estudiante busca despertar el interés reflexivo en los diferentes aprendizajes adquiridos, de tal forma que puedan establecer relaciones de esos aprendizajes para con su vida.

Acciones de Implementación

Durante la implementación de la planeación el estudiante realizaba acciones que lo llevan a interactuar en el momento de exploración y de transferencia. El tipo de actividades predominantes en la implementación era basado en soluciones de talleres textuales o prácticos, los estudiantes compartían sus aprendizajes con sus compañeros de grado más no se buscaban los espacios para una interacción comunicativa en todos los compañeros de la Sede aparte del

momento de exploración donde tan solo se realizaba la indagación de los conocimientos previos y apertura de la clase. Los estudiantes se organizaban por mesas de trabajo colaborativo por grado de escolaridad, es una forma de organización que se estructura dentro de la metodología de escuela nueva o aula multigrado. Los recursos para el aprendizaje que utilizaban los estudiantes eran elaborados en algunas ocasiones por ellos mismos y se encontraban organizados en el aula de clase en los CRA (Centro de recursos para el aprendizaje).

En torno de la Maestría, la profesora investigadora para la implementación de la planeación presenta a los estudiantes unos módulos en los cuales se encuentran diseñadas las actividades propuestas para los diferentes momentos del aprendizaje, definidos como retos. Las actividades son secuenciales y con un grado de dificultad según el desempeño de comprensión que se quiere alcanzar. La profesora realiza el acompañamiento y las orientaciones pertinentes durante el aprendizaje y durante la implementación se realizan acciones de trabajo colaborativo, individual y en familia, el cual es evidenciado por los estudiantes a partir de sus comprensiones. Igualmente, en el módulo se presentan desafíos, los cuales constituyen aquellos medios que el estudiante debe cumplir y que hará parte del proceso de evaluación.

Acciones de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes

El proceso de evaluación se realizaba de una manera estática centrada en los productos y no en los procesos, situándose siempre al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje como elemento verificador de resultados. Los instrumentos más frecuentes que utilizaba para valorar esos resultados eran cuestionarios de preguntas donde por lo general se evidenciaba el alcance de un conocimiento memorístico. De la misma manera, solamente se involucraba al estudiante en este proceso.

Toda esta información era analizada sin utilizar ningún tipo de técnica y si llegado al

caso esos resultados reflejaran problemas en la apropiación de los aprendizajes por parte del estudiante, se formulaban talleres de retroalimentación. A la par, los aprendizajes que los estudiantes alcanzaban de acuerdo con las evidencias recolectadas en sus procesos de evaluación se centraban en la mayoría de los casos a procesos memorísticos y no ha momentos de comprensión y reflexión.

La profesora investigadora y su par académico estudiante de la Maestría en Pedagogía inician un análisis reflexivo del proceso de evaluación y de acuerdo con las orientaciones aportadas en el Seminario Teoría de la Evaluación, consideran la importancia de retomar diferentes medios con los cuales los estudiantes demuestren sus aprendizajes, las técnicas con las cuales el profesor recogerá la información y los instrumentos o herramientas que serán utilizadas para plasmar de manera organizada la información recolectada. Se elaboran algunos instrumentos que son entregados a los estudiantes en los diferentes módulos.

Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación

La mirada retrospectiva sobre los capítulos iniciales le permite a la profesora investigadora de un aula multigrado, realizar una reflexión profunda de su quehacer pedagógico e identificar aquellos comportamientos específicos que se presentan en la práctica de enseñanza durante las diferentes acciones constitutivas, de tal manera que le permitan tener una impronta propia en dicha aula. Es por tal razón que, a partir de la observación, descripción y análisis, se busca comprender, reflexionar y generar nuevos significados en dicha práctica de enseñanza.

La práctica de enseñanza en aula multigrado implica el conocimiento del contexto real de heterogeneidad que asume la profesora investigadora, no sólo haciendo referencia a la diversidad de sus estudiantes en el sentido de la edad y los conocimientos, sino a la posibilidad y el reto de tomar decisiones frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza el aula, volviéndose desafiante durante la planeación profesional.

Para realizar un proceso educativo acorde con las exigencias que tiene el aula multigrado, se puede reconocer que las acciones constitutivas deben ser lideradas por procesos pedagógicos pertinentes, coherentes y articulados al entorno escolar. Es aquí donde toma importancia todas aquellas adaptaciones necesarias para lograr atender la diversidad del aprendizaje presente en la práctica de enseñanza.

Una de las falencias que son evidentes durante la práctica profesional del docente investigador es la falta de una planeación profesional para aula multigrado, una planeación diseñada sin una organización de agrupamientos multigrados de simultaneidad en actividades de aprendizaje que los lleve a comprensión de los saberes, sin tener en cuenta los ritmos de

aprendizaje, las potencialidades en cuanto a gestión de la autonomía y a la participación diferenciada de los estudiantes, combinando y alternando modos de trabajo colaborativos, individual y cooperativo. Las planeaciones no giran alrededor de la reflexión y comprensión del aprendizaje, se vuelven más en torno a un aprendizaje memorístico, evidenciando en los estudiantes problemas relativos de interpretación y producción de textos, impidiéndole de alguna manera, llegar a la comprensión de un saber en cualquier disciplina o área. Para esta investigación la profesora investigadora se apoya en algunos autores que han realizado investigaciones relacionadas con el aprendizaje en el aula multigrado, a saber:

Roser Boix y Antonio Bustos en su investigación “La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado” (2014), hacen referencia que uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia inter-edades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan, así como el enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativo, en este sentido, los autores manifiestan que:

(...) las actividades diseñadas pueden ser diversas, múltiples y variadas: actividades contextualizadas (con presencia de los recursos propios del medio rural), actividades individuales y colaborativas, actividades de socialización, actividades vinculadas a estrategias didácticas activas (proyectos, descubrimiento, investigación en el medio, conferencias, simulaciones, resolución de problemas, etc.), actividades de profundización y refuerzo curricular, actividades para aprender contenidos específicos (disciplinares y propios de la edad), y actividades para la circulación de los saberes. Estas últimas suelen estar menos planificadas y, en todo caso, surgen de estrategias

didáctica activas en las que trabaja todo el grupo-clase (Boix Tomás & Bustos Jiménez, 2016, p. 34)

Entre tanto, Lina María López Niño en “Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia” (2019), señala la necesidad de comprender los saberes disciplinares para así poder abordar el objeto de aprendizaje, igualmente, se hace necesario identificar la estructura que sea la más adecuada para el desarrollo del trabajo simultáneo con los estudiantes.

Por su parte, Antonio Bustos Jiménez en “La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis” (2013), determina la manera en que la distribución conlleva a que cada uno de los elementos que están presentes en el aula multigrado y la manera en cómo se gestionan estos para que surjan las fortalezas, pueden estar presentes en forma de referencia metodológica del cuerpo docente.

En cuanto a Patricia Ames, en “Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades” (2004) hace énfasis en la planificación de las clases como una necesidad para llevar a cabo un adecuado manejo de varios grados al mismo tiempo, de tal manera que cada grado pueda llevar a cabo el desarrollo de las actividades de aprendizaje, bien sea en modo conjunto o por separado.

Es así como la profesora investigadora del aula multigrado se sustenta en la teoría de Jerome Bruner, siendo este quien desarrolla una teoría del aprendizaje de índole constructivista, conocida como aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico. La característica principal de esta teoría es que promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo, pues Bruner (1979) considera que los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad, característica esencial en la metodología Escuela Nueva, implementada para el aula multigrado,

donde el estudiante es el centro del aprendizaje. Su teoría permite el desarrollo a partir de una necesidad de comprensión del entorno, es decir, un aprendizaje por descubrimiento.

En este sentido, presenta 3 modelos que se siguen: el Modelo enactivo, que es la interacción con el entorno la cual sirve como base para la representación actuante por imitación, manipulación, etc.; el Modelo icónico, que requiere del uso de imágenes que aportan información más allá de ellas mismas, por memorización, transición de lo concreto a lo abstracto; y el Modelo simbólico, que implica el uso del lenguaje. En este punto, es importante proporcionar la curiosidad natural ofreciendo maneras de aprender mediante la indagación y la posibilidad de desarrollar sus intereses gracias a la participación de terceros que guían y actúan como referentes. El lenguaje lo consideran un instrumento importante ya que permite comunicar y traducir en clave la realidad y la transforma mediante normas convencionales, además, resalta el carácter transitorio del apoyo, pero este soporte es retirado progresivamente en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio. La escuela permite la enculturación del individuo, pero el niño logra comprender el mundo desde su cultura.

Pregunta de Investigación

Como el objeto de estudio de la investigación se centra en la práctica de enseñanza, a partir de la observación y análisis de las acciones que realiza el profesor investigador, para mejorar la misma, es necesario diseñar una planeación coherente con el contexto de aula multigrado que parte de la interacción que se evidencia en este tipo de aula, en la cual el estudiante aprende haciendo, en un rol donde uno aprende del otro. Se genera entonces la siguiente pregunta:

¿De qué manera se transforma la práctica de enseñanza en aula multigrado, a partir de la implementación de una planeación que busque desarrollar habilidades de comprensión en los

estudiantes?

Objetivo General

Analizar la transformación de la Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora a partir de la implementación de una planeación que busque desarrollar habilidades de comprensión en los estudiantes del aula multigrado.

Objetivos específicos

Caracterizar la práctica de enseñanza de la profesora investigadora en un aula multigrado.

Diseñar una propuesta pedagógica desde la práctica reflexiva de la profesora investigadora, para desarrollar habilidades de comprensión en estudiantes de aula multigrado.

Evaluar los cambios que se generan durante la implementación de la propuesta pedagógica que busca desarrollar habilidades de comprensión en los estudiantes del aula multigrado.

Capítulo V. Descripción de la investigación

La presente investigación se orienta a partir de un enfoque cualitativo el cual, para Hernández, Fernández & Baptista (2014) se enfoca en la comprensión de fenómenos, examinándolos desde una perspectiva propia de los participantes dentro de lo que se conoce como su ambiente natural y la relación que mantienen con el contexto. Este tipo de enfoque permite que la profesora investigadora oriente la práctica de enseñanza como un fenómeno, donde a partir de las circunstancias reales de aula multigrado y las observaciones de aquellos que intervienen en el proceso educativo, pueda de manera idónea comprender y transformar su propia práctica de enseñanza para mejorarla.

Debido a que el estudio investigativo se desarrolla en una Sede educativa perteneciente a la zona rural del municipio de El Pital, se torna en una investigación de tipo educativo la cual, según Arnal, Rincón, & Latorre (1992): “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimientos en dicho ámbito (Arnal, Rincón, & Latorre, 1992, p. 36). Por eso, este tipo de investigación va en armonía con el propósito de esta indagación.

A partir del análisis de las acciones constitutivas en torno a la práctica de enseñanza del contexto real, el investigador crea reflexiones críticas frente a la misma, aborda un aspecto de la realidad, que es el mismo objeto de la investigación, con la intención de realizar una descripción e interpretación, así como de establecer relación o explicación del fenómeno que se ha estudiado. En esta investigación, el fenómeno estudiado es la práctica de enseñanza en el aula multigrado, específicamente en el diseño de la planeación y su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, a través de la recolección de datos de orden cualitativo que

permiten la comprensión del fenómeno.

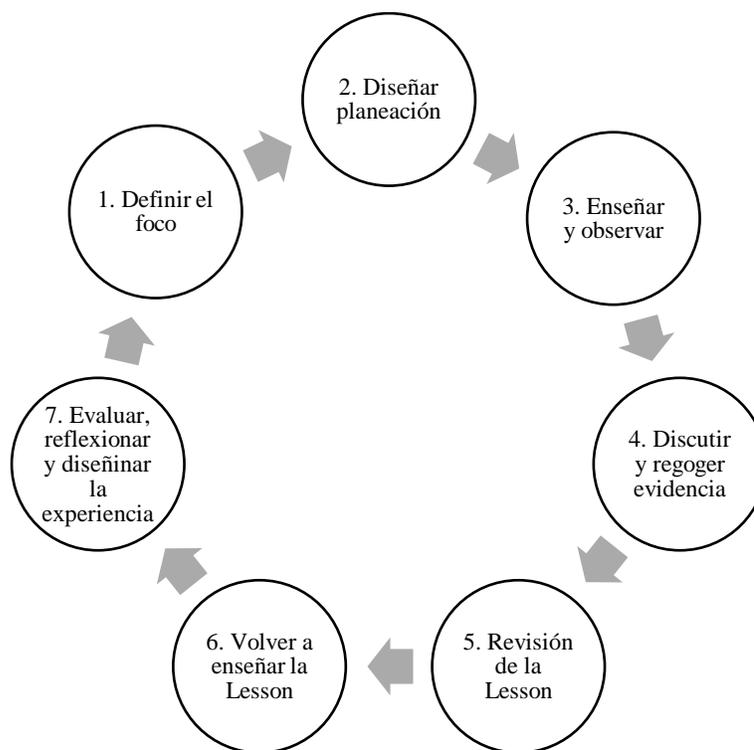
En concordancia con este tipo de investigación, el diseño definido corresponde a la Investigación Acción Educativa -IAE- la cual según Restrepo Gómez (2004) busca que el profesor inicie deconstruyendo su práctica inicial para comprenderla, para autocriticarla y terminar con un conocimiento profundo de la estructura de su propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y puntos de mejora para constituirse en un saber pedagógico. Luego, el profesor reconstruye su práctica de enseñanza partiendo de una propuesta pedagógica sustentada teóricamente que será implementada en el aula de clase. Seguidamente, el profesor valida la nueva propuesta que dará solución a la dificultad identificada al inicio de la investigación; esta validación se presentará a través de ciclos reflexivos planificados en diferentes momentos de la investigación de tal forma que permitan mejorarla. Todo ello conduce al profesor a transformar su propia práctica de enseñanza generando un saber pedagógico de tal forma que se convierta en una práctica pedagógica, conceptuada como la evaluación y reflexión sobre la práctica de enseñanza (Alba & Atehortúa, 2018). De igual forma, Elliott (2015) considera que la Investigación Acción del profesor tiene como objetivo profundizar en la comprensión, es decir, en el diagnóstico del problema y a partir de allí, buscar la relación que se da en cuanto a la comprensión de la propia práctica de enseñanza con el fin de mejorarla y transformarla.

La profesora investigadora utilizando la metodología de la Lesson Study, que para Soto Gómez & Pérez Gómez (2017) es entendida como un estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza, y que está centrado en el diseño del estudio de una lección a partir de encuentros con pares académicos, donde se observa, analiza y retroalimenta la misma, desde el punto de vista pedagógico para perfeccionar la práctica, es decir, esta metodología presupone una

comunidad profesional de aprendizaje. La ruta de las fases propuestas en la metodología permite realizar ajustes y mejorar las acciones de enseñanza ciclo a ciclo, a partir de reflexiones pedagógicas. Los mismos autores describen las fases de la Lesson Study de la siguiente manera:

- 1. Definir el foco:** Se precisa el problema que orienta el trabajo del grupo de estudio y se formulan los objetivos para el aprendizaje.
- 2. Diseñar cooperativamente la lección:** En esta fase se elabora la planeación de la lección a observar y las evidencias que se recogerán.
- 3. Enseñar y observar la lección:** Se lleva a cabo la lección y se recogen las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.
- 4. Discutir y recoger las evidencias:** En esta fase las evidencias recogidas sirven hacer mejoras en una siguiente lección.
- 5. Revisión de la lección:** “Esta etapa permite el cambio de materiales, actividades, contenidos, etc. considerados” (Soto & Pérez, 2014. p. 3).
- 6. Volver a enseñar la lección:** La lección se desarrolla en una nueva clase, se observa, analiza y mejora.
- 7. Evaluar, reflexionar y diseminar la experiencia:** En esta fase se analiza y describe el proceso desarrollado para ser objeto de estudio para la mejora de la PE.

En la siguiente figura se puede observar adaptación de las fases de la metodología LS.

Figura 3.*Fases de la metodología de investigación Lesson Study*

Nota. Elaboración propia.

Las Lesson Study permiten que los pares académicos planeen las lecciones de tal manera que le den la oportunidad al profesor de reflexionar, mejorar y, por ende, transformar las prácticas de enseñanza. Por ello, la investigación es de tipo longitudinal o diacrónica lo que quiere decir, según Arnal, Rincón, & Latorre (1992), que estudia un aspecto en distintos momentos con observaciones repetidas y con los mismos sujetos, que para el efecto de esta investigación estudia la práctica de enseñanza del mismo profesor. Los ciclos de reflexión se realizan de forma secuencial uno tras otro en una lógica espiral, como lo establece Maturana, (2019), sustentando así el tipo de investigación longitudinal, al poderse plantear ciclos en diferentes momentos del estudio.

Teniendo para la investigación un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Educativa que emplea las Lesson Study como metodología y que tienen un alcance temporal longitudinal, se trabaja bajo un alcance de tipo descriptivo, con el cual se busca describir las prácticas de enseñanza de la profesora investigadora para comprenderlas y establecer acciones de mejoramiento que la transformen. Por su parte, Hernández, Fernández & Baptista mencionan que el alcance de la investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández, Fernández & Baptista 2014, p. 92)

Referente a la forma de evaluación, este tipo de investigación se respalda en la evidencia; tal como lo mencionan Alba, Atehortúa y Maturana (2019) los insumos que dan sustento evaluativo al proceso investigativo de las propias prácticas de enseñanza del profesor son precisamente todos los insumos evidenciables de las acciones planeadas, implementadas y evaluadas en las clases con los estudiantes, de donde parte el análisis, reflexión y acciones de mejoramiento de dichas prácticas.

Categorías Apriorísticas

Para la profesora investigadora las categorías son un elemento fundamental para realizar el análisis de la práctica de enseñanza y poder interpretar la información recolectada durante la investigación. Por eso se tiene en cuenta lo planteado por Hernández et al. (2014) quienes definen las categorías como: “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado, que guardan cualidades similares y que surgen a partir de los registros en los instrumentos, durante el proceso de investigación” (p. 429). De la misma forma, Cisterna (2005) expresa que:

(...) distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y

subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (Cisterna Cabrera, 2005, p. 64)

En este sentido, las categorías de análisis surgen a partir de las primeras reflexiones de la profesora investigadora y se centran en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza ya que le permiten organizar, describir y comprender el fenómeno de estudio, centrándose en aspectos relevantes y específicos que surgen a partir de la información recolectada. Las categorías apriorísticas consideradas para el desarrollo de la investigación son:

Acción de Planeación

A partir de lo expresado por Llarena et al. (1981, como se citó en Díaz-Barriga et al., 2015, p. 12), la planeación implica:

un proceso en el cual se busca prever diversos escenarios en relación con los procesos educativos; tiene la función de especificar fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización (Díaz Barriga, 2015, p. 432)

En la planeación, la profesora tiene una visión clara del proceso de enseñanza aprendizaje, determina los recursos, las estrategias de enseñanza necesarias para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje y las estrategias de evaluación necesarias para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Durante el desarrollo de la investigación la profesora investigadora tendrá en cuenta las siguientes subcategorías como atributos de análisis para caracterizar la acción de planeación:

Contexto: es una característica importante identificada por la profesora investigadora

dentro de la acción de planeación. Partiendo del contexto multigrado y siguiendo a Bustos Jiménez (2010), hace referencia a un grupo de niños de diferentes edades y grados que se encuentran compartiendo en el aula situaciones didácticas y, por lo tanto, los saberes que allí circulan. Según Díaz Barriga (2015) la importancia de la contextualización en este tipo de aula le permite al profesor ser un puente entre el conocimiento adquirido y la vida del estudiante de tal forma que adquiera un carácter significativo donde se le brinde la posibilidad al estudiante de utilizarlo en el contexto.

Por otro lado, Gibson (1974) se refirió al contexto como el ambiente que suministra las señales necesarias para la percepción. Otra referencia es la que plantea Vygotsky (1979) donde considera al contexto como la zona de desarrollo próximo de apoyo social para aprender. Igualmente, Bandura (1986) en el marco de su teoría del aprendizaje por observación, lo plantea como la interacción recíproca entre la persona, el comportamiento y el ambiente. Finalmente, para Hannafin, Matthew Oliver, & Land (1999), el aprendizaje adquiere un lugar en un contexto donde el estudiante sitúe sus perspectivas según sus necesidades y problemas. De este modo, la profesora investigadora considera al contexto como un elemento fundamental dentro de la práctica de enseñanza, dotándola de significado, de pertinencia y de coherencia.

Los conceptos estructurantes: la segunda subcategoría emergente dentro de la acción de planeación permite construir una forma diferente de organizar los contenidos de forma transversal y dinámica de tal manera que puedan generar un impacto en el aprendizaje y por ende en la vida del estudiante. De acuerdo con Armúa (2003), la organización de conceptos estructurantes da lugar a las didácticas globalizadas con una visión más amplia del conocimiento permitiéndole al estudiante realizar conexiones hacia nuevas comprensiones. De igual forma, Liguori & Noste (2013) identifican estos conceptos como: “Metaconceptos”,

argumentando que los esquemas conceptuales son más comprensibles y sus relaciones más relevantes. De este modo, la organización y definición de los conceptos estructurantes para las diferentes disciplinas se tornan en elementos esenciales para potencializar en los estudiantes la comprensión del saber durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los Resultados Previstos de Aprendizaje: esta tercera subcategoría de la acción de planeación identificada por la profesora investigadora, que de acuerdo con Adam (2004), se conciben como enunciados escritos “acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo/curso o titulación” (p. 94). Es considerado otro elemento esencial puesto que direcciona de manera clara hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos de enseñanza aprendizaje. Son construidos teniendo en cuenta los referentes de los elementos del macro currículo, el meso currículo y el micro currículo. Es acá donde se realiza una conexión con el contexto del niño que finalmente es donde se aplicará un nuevo conocimiento.

Otro aspecto importante relacionado con los resultados previstos de aprendizaje es que estos se “centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de los que se le ha enseñado, es decir, se centra en lo que el estudiante puede demostrar al término de una actividad de aprendizaje” (Kennedy, 2007, p. 19) Es decir, indican un aprendizaje tridimensional el cual hace referencia al saber, saber hacer y saber ser (conceptual, procedimental y actitudinal).

Acción de Implementación

La segunda categoría apriorística es la implementación, a través de la cual la profesora investigadora interactúa con sus estudiantes con el fin de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes. Ante esto, González Algara (2015) señala que:

La implementación del plan educativo es la transformación de nuestras ideas en la práctica diaria. La forma en que nos relacionamos con nuestros estudiantes, el tipo de ambiente que imaginamos, las lecturas a realizar, en fin, la metodología que nos permitirá encontrar las respuestas a los problemas que encontramos (González Algara, 2015, sp.)

Es así como durante la acción implementación, se lleva al aula de clase lo que se planea, aplicando las estrategias de enseñanza y de evaluación con el fin de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes declarados. De esta categoría apriorística, emergen las siguientes subcategorías:

Conocimientos Previos: desde el punto de vista del socio-constructivismo según la postura de Lev Vygotsky (citado por Rosas & Sebastián, 2008), considera los conocimientos previos como una:

Etapas inicial en la que se encuentra el niño para iniciar un proceso de aprendizaje; aquí es donde están todas las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. Estos conocimientos que ya existen en el sujeto deben ser mediados a través de herramientas que faciliten la adquisición de los nuevos conocimientos (Rosas & Sebastián, 2008, p. 44)

Mediante la exploración de los conocimientos previos, la profesora investigadora identifica cuáles son los aprendizajes que tiene el estudiante desde su contexto cercano, los cuales se convierten en la base para construir nuevas comprensiones. Por consiguiente, la exploración permite realizar un anclaje entre los conocimientos que trae el estudiante con los que van a desarrollar en clase.

Visualización del Pensamiento: esta segunda subcategoría toma relevancia en el

proceso de transformación de la práctica de enseñanza estudiada, la cual a partir de rutinas de pensamiento y preguntas orientadoras o de indagación propia, logra hacer visible el pensamiento del estudiante de tal manera que le permite al profesor investigador comprender lo que aprende, pero, también ofrece una perspectiva diferente de cómo lo aprende. Estas comprensiones o concepciones equivocadas, brinda al profesor investigador datos específicos para fortalecer la acción de planeación y por ende el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, Ritchhart, Church, & Morrison (2011) consideran que es posible apoyar y mantener involucrados a los estudiantes, solo cuando comprendemos lo que están pensando: es decir, un proceso de enseñanza se vuelve efectivo cuando se involucran estrategias de enseñanza que le permitan al profesor llevar al estudiante a niveles elevados de comprensión, fomentando el desarrollo del pensamiento. El reto del profesor es hacer que el estudiante exteriorice sus pensamientos y reflexiones, siendo así, se vuelve un elemento importante para que el estudiante comprenda lo que saben, cómo lo aprendieron, cómo lo podrían profundizar para alcanzar mayores niveles de comprensión y como podrían realizar una transferencia al contexto.

Acción de Evaluación

La evaluación es la tercera categoría apriorística de gran trascendencia, porque es a través de ella que la profesora investigadora emite juicios sobre el avance de los estudiantes. Asimismo, le permite reflexionar para reorientar la práctica de enseñanza de tal manera que los estudiantes alcancen los resultados previstos de aprendizajes.

Según Díaz Barriga & Hernández Rojas (2000), la evaluación es considerada como un proceso totalmente necesario, con el cual se provee al docente de autocontrol como mecanismo que contribuye a conocer tanto problema como obstáculos que le perturban, junto con las causas que le son asociadas. Por tanto, la evaluación ha venido constituyéndose en un indicador

del proceso de enseñanza aprendizaje el cual posibilita conocer su efectividad y el avance del estudiante. Igualmente, al profesor le permite valorar su propia práctica de enseñanza, reflexionar sobre ella, comprenderla y por consiguiente transformarla.

Retroalimentación: es la primera subcategoría de la acción de evaluación, la cual se considera como un elemento importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. La retroalimentación ofrece la oportunidad a la profesora de conectar el proceso pedagógico, indicándole los avances y desaciertos del proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexionar sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza que se implementaron para alcanzar de los resultados previstos de aprendizajes. La importancia de la retroalimentación radica en que a través de ella el profesor interactúa con el estudiante con la finalidad de poder compartir información concreta acerca de sus comprensiones, además de ser la búsqueda de lograr su máximo potencial de aprendizaje.

Este escenario permite determinar aquello que establece Ramaprasad (1983) en cuanto al nivel de comprensión del aprendizaje que está presente en el estudiante, dicho nivel se identifica a partir de un juicio de comunicación asertiva que se da entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de forma tal que le permita al profesor, determinar y establecer los pasos que son necesarios para que el estudiante alcance el aprendizaje. Igualmente, la retroalimentación reduce la brecha entre la situación actual y la situación ideal del estudiante, es decir, entre su desempeño actual y el deseado.

Finalmente, siguiendo a Shute (2008), la información que es comunicada de manera asertiva al estudiante se hace para que este modifique su pensamiento o conducta, con el objetivo de mejorar su aprendizaje, además, ayuda a que el profesor tenga más información sobre los estudiantes y así poder ajustar la enseñanza permitiendo a los estudiantes mejorar

tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje.

Es así como se puede reconocer que el fin de la retroalimentación es instaurar una interacción entre el estudiante, el profesor y el saber, pues a partir de esta relación el profesor podrá identificar los ajustes necesarios al proceso de enseñanza, a reflexionar y redireccionar las estrategias de enseñanza. Por consiguiente, el proceso de retroalimentación es un hecho continuo y sistemático, basado en evidencias concretas las cuales permitan determinar cuáles deben ser las mejoras necesarias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actores en el Proceso de Evaluación: la segunda subcategoría hace referencia a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, como formas del proceso de evaluación, la cual, al inicio de la investigación era realizada por la profesora a partir de la heteroevaluación, sin embargo, la docente investigadora a partir de los ciclos de reflexión identifica la coevaluación y la autoevaluación como formas fundamentales en las cuales los estudiantes identifican su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe efectuar para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados en la planeación.

De la misma forma, Freire (2008) reconoce lo indispensable que es promover la autoevaluación y la coevaluación, por encima de la heteroevaluación, siendo esta la mejor forma de construir y generar instrumentos de participación colectiva. Bajo esta premisa, se puede decir que la evaluación se convierte en un proceso donde todos los participantes evalúan el desempeño, los aciertos y desafíos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje bajo diferentes perspectivas.

No obstante, Moreno Olivos (2016) considera que “la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requiere ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje”

(Moreno Olivos, 2016, p. 25). De ahí, la importancia de evaluar para el aprendizaje de tal manera que apunte a encontrar formas de mejorar el aprendizaje y transformar el saber y las actuaciones de los implicados en los procesos de evaluación. Es por tal motivo que la evaluación debe considerarse como el momento donde se evidencia la comprensión y transferencia de un saber.

Momento de la Evaluación: la tercera subcategoría emergente de la acción de evaluación son la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación procesual o formativa y la evaluación final o sumativa. Estos momentos de evaluación le permiten al profesor evidenciar el proceso evolutivo de las comprensiones que el estudiante tiene de un saber en sus diferentes fases. Igualmente, tener los datos necesarios para emitir juicios y tomar decisiones oportunas que le permitan redireccionar la práctica de enseñanza, asegurando la coherencia y pertinencia de sus estrategias de enseñanza y así de esta forma que el estudiante alcance los resultados previstos de aprendizaje decretados en cada ciclo. Es de gran importancia tener en cuenta que la evaluación sea un proceso holístico, integrador, flexible y natural.

El primer momento de evaluación diagnóstica, según Verástegui Gallardo (2006), ayuda en la mejora de la labor del docente, debido a que propicia el conocimiento de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, siendo esta una forma adecuada para detectar problemas y regular el proceso de planificación y gestión docente. Es decir, en este momento el profesor tiene la oportunidad de identificar los saberes previos de los estudiantes, reconociendo las falencias, fortalezas y desafíos que presentan y a partir de esta información construir un conocimiento.

El segundo momento de evaluación es el procesual o formativo, el cual se enfoca en “el análisis de aquellas evidencias recolectadas durante el momento de investigación guiada que le

permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes. El autor Talanquer (2015) expresa al respecto que:

La evaluación formativa comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visible el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Talanquer, 2015, p. 178)

Es así como, la evaluación formativa le permite al profesor observar y analizar las producciones y comprensiones a las que los estudiantes llegan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal forma, que a partir de esta evaluación pueda tomar las decisiones pertinentes hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

El tercer momento de evaluación es el sumativo o final. De acuerdo con los planteamientos de García Ramos & Pérez Juste (1989), este momento se enfoca en la verificación de los resultados, para determinar si fueron alcanzados o no los propósitos educativos establecidos y en qué medida fueron cumplidos. De manera que se tiene como fin la calificación del estudiante y la valoración del proyecto educativo del currículo frente a la mejora en el período académico. Se puede sustentar entonces que, el ejercicio evaluativo no debe circunscribirse en una calificación final, sino en todo el proceso del estudiante. Este ejercicio evaluativo como calificación final se ha logrado durante el tránsito del estudiante por un proceso de aprendizaje donde la evaluación se torna como una oportunidad para aprender incluso de las equivocaciones.

Capítulo VI. Ciclos de Reflexión

La metodología propuesta para la investigación es la Lesson Study, tal como se menciona en el capítulo anterior promueve el estudio de una lección de forma colaborativa a partir del diseño, la puesta en práctica y la evaluación de los aprendizajes. Cada Lesson Study, representa para la profesora investigadora un ciclo de reflexión, el cual le permite comprender y tomar decisiones para el desarrollo del próximo ciclo, en pro de la mejora y la transformación de esta. Una de las mayores potencialidades de esta metodología es la posibilidad que ofrece para observar y analizar la vida del aula, comprenderla y transformarla a partir de la premisa que define Roser Boix (2016) “La escuela rural multigrado como fuente de innovación educativa”.

La investigación se desarrolla a partir de seis ciclos de reflexión de forma cíclica (Ciclo PIER), que permite desarrollar las fases para planificar, implementar, evaluar y reflexionar, para poder contrastar y comparar lo diseñado con lo ejecutado, para mejorar en nuevas intervenciones y generar conocimiento profesional que permita diseñar una nueva planeación, a través de ciclos sucesivos. Los seis ciclos de reflexión permiten describir, analizar y reflexionar sobre las acciones de la práctica de enseñanza, evidenciando los cambios a partir de las subcategorías declaradas.

En un primer momento se planteó un primer ciclo de reflexión preliminar como acción de acercamiento a la metodología de la Lesson Study con las siguientes características:

Reflexión Preliminar: Apropriación de la Metodología de la Lesson Study

Definición del Foco

El foco de esta Lesson Study es el Pensamiento Crítico, los estudiantes procesarán, interpretarán y construirán de forma lógica, una representación mental de manera significativa,

en su relación con un contexto real. Se tiene presente que el pensamiento crítico es uno de los elementos fundamentales y categóricos establecidos en los lineamientos curriculares a nivel internacional y nacional en la construcción de un nuevo ciudadano. Por eso, está dentro de los propósitos que tiene la educación en Colombia para esta década, atendiendo a los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del Plan Nacional Decenal de Educación a 2026, en el cual expone que:

Los lineamientos curriculares deben definir las grandes metas comunes y esenciales para todos los niños, jóvenes y adultos de los diversos contextos y regiones, pero con el debido respeto a la autonomía que le concede la Ley a cada institución para adecuar dichos lineamientos a los contextos social y regional y a las finalidades establecidas por la comunidad educativa. Asimismo, deben ayudar a formar en el colombiano su pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad, los valores y las actitudes éticas, el respeto a la heterogeneidad y diversidad y estimular la activa participación de los jóvenes en la organización política y social (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 41)

Como nos podemos dar cuenta, dentro de los lineamientos propuestos por el PNDE a 2026, es muy importante en el momento de hacer uso de la autonomía Institucional, considerar el valor que tienen los lineamientos nacionales durante la organización del currículo y determinar el pensamiento crítico como eje estructural de todos los procesos pedagógicos.

Objetivo General

Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en nuestros estudiantes siguiendo una lógica, a partir la utilización de metodologías activas, el fomento de climas de confianza cómodos, favoreciendo un aprendizaje autónomo por medio de la promoción de preguntas, donde ellos mismos, se equivoquen, reflexionen, opinen y compartan con sus compañeros la

construcción de sus propias respuestas.

Objetivos específicos

Implementar rutinas que visualicen el pensamiento de los estudiantes en un contexto determinado.

Vivenciar los elementos del pensamiento crítico como aspecto fundamental para la formación del ser humano.

Establecer las debilidades y fortalezas tanto en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes como en la práctica docente.

Comparar las estrategias de la formación del pensamiento crítico que manejan los docentes con las que aplican los estudiantes para determinar su coherencia.

Planificar la Lesson – Trabajo colaborativo

Para el análisis de textos se les entrega por grupo de estudiantes un taller con dos textos para que hagan una lectura e identifiquen posibles similitudes, diferencias y de esta manera realizar una comparación que luego será debatida con la clase.

Para la observación, por grupos de trabajo se les entrega imágenes con las cuales van a descubrir posibles relaciones con otros elementos del contexto, realizando una indagación más profunda de lo que observan que será socializada con la clase.

Para el aprendizaje por proyectos, los estudiantes expresan libremente temas que desean conocer y de común acuerdo se escoge uno, socializan sus conocimientos previos y a partir de ellos determinen qué más pueden conocer. Se organizan grupos para profundizar indagar, reflexionar y finalmente socializar sus conclusiones, mediante la utilización de juegos de lógica (pasatiempos, acertijos, seguir instrucciones, retos, ralles de observación, entre otros), donde apliquen su creatividad para descubrir la respuesta correcta.

Teniendo en cuenta todas las manifestaciones que percibimos y nos comunican de

diferentes formas sobre unos contextos determinados, es muy importante y necesario desarrollar la capacidad de duda, reflexión y evaluación, para poder tener nuestro propio criterio, esta es la capacidad del desarrollo del pensamiento crítico. Según Villarini Jusino (1987):

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro (Villarini Jusino, 1987, p. 37)

Aplicamos el pensamiento crítico teniendo en cuenta ciertos elementos, como son el sistema de representación, haciendo referencia a todos los patrones mentales de la forma como se organiza la información para que sea significativa, el sistema de operación que son todas aquellas destrezas mentales necesarias para organizar y reorganizar una información y el sistema de actitudes que son todas las disposiciones afectivas indispensables para desarrollar la actividad del pensamiento. Para Villarini Jusino (1987) esta es una combinación que se puede dar de manera automática, sistemática o reflexiva, creativa y también crítica, en relación con aquellos propósitos que busca el pensamiento. En este proceso se evidencian tres niveles, el primero se menciona cuando se piensa de manera automática, es decir, cuando se hacen las cosas de forma involuntaria; el segundo, cuando se piensa de manera sistemática a partir de la utilización de conceptos, destrezas y actitudes, con las que se busca dar respuestas a las situaciones que se presentan; y tercero, cuando se piensa de manera crítica para así volver a lo que son nuestros propios pensamientos. Es decir que, con el desarrollo de esta competencia, el ser humano va a tener la capacidad de analizar y evaluar información existente para poder esclarecer con

autenticidad dicha información y poder llegar a una idea justificada.

Otra capacidad que tiene el ser humano para pensar su propio pensamiento es la metacognición, y según Justicia (1996), a través de ella se puede incrementar conciencia y control de su propio pensamiento. En este sentido, la metacognición se lleva a cabo desde la perspectiva lógica, donde se examinan los conceptos, su coherencia y validez a partir del razonamiento lógico; la perspectiva sustantiva, con la cual se examinan los conceptos y los modos de conocer una realidad; la perspectiva contextual, para el examen del contenido biográfico y social en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento; la perspectiva dialógica, con la que se examina la relación del pensamiento con otros, para asumir otros puntos de vista y mediar entre diversos pensamientos; y, la perspectiva pragmática, donde se examina según los fines e intereses que busca el pensamiento y las consecuencias que produce (Villarini Jusino, 1987).

Entre otras secuencias de actividades a desarrollar con los estudiantes que permitirán fortalecer el desarrollo del pensamiento a través de representaciones mentales que tenga lógica, podemos citar: Rutinas de pensamiento a partir de preguntas o laboratorios que busquen construir conocimiento, plantear situaciones a nivel superior y solicitar respuestas elaboradas, presentar secuencias que busquen reconocer y clasificar, realizar análisis y comparación de textos y noticias y la creación de artículos según su punto de vista, interpretar a partir de imágenes y símbolos, realizar preguntas acerca de cosas que no tienen una respuesta correcta única, realizar debates para argumentar posiciones, realizar preguntas curiosas, aplicar actividades que inviten a seguir pistas.

Estas actividades ayudarán a promover el pensamiento y la curiosidad, despertando en los estudiantes el deseo de indagar, para que sus dudas sean aclaradas con fuentes veraces de quienes

la reciben y puedan así hacer sus propias representaciones mentales de forma autónoma.

El desarrollo del pensamiento crítico con todos sus elementos como competencia de la educación formal, se encuentra implícito dentro de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcado en los estándares de competencias, mallas de aprendizajes, DBA y en el Plan Nacional Decenal de Educación a 2026. Igualmente, el currículo de todas las Instituciones Educativas debe estar orientado según dichos lineamientos para los diferentes niveles, ciclos y grados.

Ciclo de reflexión No. 1. Iniciando con la Reflexión de la Práctica de Enseñanza

Nombre del Ciclo: Ciclo de reflexión Medios de comunicación y otros sistemas de simbólicos.

Acciones de planeación

Respondiendo al trabajo en equipo propio de la metodología Lesson Study, la triada de profesores como primera fase definió el foco denominado uso de la información de los medios de comunicación. Para el equipo profesoral, este foco define una línea teórica y pragmática en el marco del desarrollo de las competencias comunicativas básicas para las diferentes disciplinas. Como complemento de lo anterior se ha definido como conceptos estructurantes la caracterización de los medios de comunicación de su contexto, como concepto que ayudará a construir nuevos conocimientos.

El ciclo se desarrolla en un contexto de aula multigrado que, aunque está configurado para ser puesto en marcha con varios grupos de grados al mismo tiempo, por razones de pandemia y aislamiento solo se planificó para el grado 2° de educación básica primaria. El ciclo

se planea retomando conceptos que según el plan de estudios fueron definidos para el primer período académico pertenecientes al área de lenguaje. De la misma forma, en colaboración con el equipo la profesora investigadora retoma el análisis preliminar y el ciclo de acercamiento a la Lesson Study, elementos que ofrecieron una guía para planear la propuesta definida en el foco y en la competencia a desarrolla en los estudiantes.

En la fase dos el grupo colaborativo para diseñar una planeación con coherencia y pertinencia tomó como referencia a nivel macro curricular la revisión de los Estándares Básicos de Competencia -EBC-, los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- y los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje. Igualmente, las orientaciones presentes en el Marco General del PEI como elemento del meso currículo.

De la misma forma, la planeación se diseñó utilizando el formato institucional el cual ha sido nutrido progresivamente por un compañero del equipo de la Lesson Study, que pertenece a la misma institución educativa donde labora la profesora investigadora. En este formato se pueden observar el grado, la asignatura, el tiempo de desarrollo, los EBC, los DBA y las evidencias de aprendizaje, el desempeño a alcanzar por parte del estudiante y las actividades que se desarrollarán en la clase con los estudiantes.

Para el equipo de trabajo, la competencia definida busca que los estudiantes caractericen los diferentes medios de comunicación a los que tiene acceso, lo cual va en consonancia con el foco definido. Para lograr el desarrollo de la competencia, el equipo de trabajo determinó diseñar los RPA de tal forma que permitieran visualizar aquellas comprensiones que los estudiantes debían alcanzar, en este sentido, se definen los siguientes: RPA de conocimiento: El estudiante comprenderá la forma como se presenta la información en los medios de comunicación a los que

tiene acceso. RPA de método: El estudiante comparará contenidos de diferentes medios de comunicación a los que tiene acceso y establece relaciones. RPA de propósito: El estudiante utilizará los medios de comunicación a los que tiene acceso para compartir información, teniendo en cuenta los atributos particulares de cada uno. RPA de comunicación: El estudiante expresará sus puntos de vista relacionados con una información presentada en los medios de comunicación a los que tiene acceso.

De manera general, el conjunto de las actividades planificadas se incluyeron rutinas de pensamiento veo, pienso y me pregunto, comparar y contrastar, junto con actividades que visibilizarían del pensamiento del estudiante. Asimismo, se incluyeron desempeños de comprensión para que los estudiantes comprendieran cuáles eran las características de los medios de comunicación propios del contexto, a partir de la información recibida de diferentes medios de su entorno, e igualmente, desempeños que los invitara a indagar sobre aquellos medios de comunicación ajenos a su contexto. En la rejilla de planeación del ciclo se puede observar el conjunto de actividades que dan cuenta de la anticipación de los desempeños que se esperan obtener de los estudiantes (ver https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSeT_KpVWWAX2-Z?e=DPsWXZ).

En la fase 3 se decidió establecer la manera como se realizaría la investigación de La Lesson. Para ello se decidió utilizar la escalera de retroalimentación como un instrumento que permite recoger las sugerencias de los pares colaboradores sobre la planeación inicial. Igualmente, para la fase 6, que es la evaluación de La Lesson, se determinó que el tipo de observación sería la participativa.

Asimismo, la profesora investigadora expone la planeación a los pares evaluadores,

quienes, a su vez, siguiendo los pasos que sugiere la escalera de retroalimentación aclara las preguntas de aquello que no es comprensible. De la misma forma, los pares valoran los aspectos positivos que evidencian en el trabajo expuesto, exponen sus inquietudes o preocupaciones y realizan las sugerencias que creen sean apropiadas para implementar en la planeación.

Seguidamente, la profesora hace las aclaraciones pertinentes a su presentación y durante el desarrollo de los demás pasos de la escalera, permanece en silencio tomando apuntes que le permitan mejorar (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSAds4nMzQzrDBKm?e=R00xZj>).

A partir de las recomendaciones pedagógicas que realizó el grupo de trabajo de la Lesson se logró ajustar la planeación de acuerdo con las sugerencias que se realizaron a través de la escalera de retroalimentación. La importancia de esta fase radica en que permitió visualizar oportunidades de mejora bajo otra perspectiva, referidas a las actividades, al propósito y a evidencias de aprendizaje necesarias para recolectar información pertinente. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSESWnfz9zu58kRK?e=Tf1iOK>).

Para la cuarta fase de la metodología la Lesson Study establecida como el momento en el cual se determina la forma como se conseguirá el compendio de evidencias de la clase, el grupo de trabajo de manera colaborativa definió que para recabar la información se realizará mediante las fotografías de los trabajos y producciones entregadas por los estudiantes y grabaciones mediante audio y vídeo de los momentos específicos del trabajo de los estudiantes.

Acciones de implementación

La fase quinta de la Lesson es la implementación, la cual se desarrolló a distancia debido a la pandemia. La profesora investigadora envió detalle de las actividades que los estudiantes debían desarrollar en el módulo de aprendizaje. Mediante visitas domiciliarias, llamada

telefónica o por WhatsApp realizaba las orientaciones pertinentes dando explicación a las posibles inquietudes. Los estudiantes desde casa cumplieron con las actividades propuestas y enviaron a la profesora evidencias del desarrollo de estas.

En este momento de la clase, la profesora investigadora desarrolló cada una de las actividades planificadas. Se puede decir que cerca del 90% de las actividades se desarrollaron sin dificultad, lo cual permite ver que la planeación fue considerada sensata al contexto de aislamiento que se presentaba en el momento. En relación con el 10% restante de las actividades de implementación, se puede confirmar que hubo variación con respecto a lo planeado en términos de comunicación con estudiantes. Es decir, las actividades planeadas y desarrolladas solo variaron en cuanto al alcance de las opiniones de los menores, pero se dio manejo por parte de la profesora, tratando de lograr la participación de todos los estudiantes, aunque se encontraban en la distancia.

En el momento de la exploración, los estudiantes describieron dos imágenes en situaciones diferentes, haciendo referencia al contexto y a la forma como utilizan los medios de comunicación. A continuación, utilizando la rutina de pensamiento “Veo, pienso y me pregunto” abstraieron las particularidades que caracterizaban las imágenes, para luego, dar explicaciones e interpretaciones teniendo en cuenta el uso que se le dan a los medios de comunicación en su contexto (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSS4nXUDDFqv4NTz?e=g5PVBD>).

En el momento de investigación guiada, los estudiantes utilizando la rutina de pensamiento comparar y contrastar establecieron semejanzas y diferencias entre dos medios de comunicación propios de su entorno. De la misma forma, a partir de la información recibida por dos medios de comunicación, reflexionaron sobre la información presentada y exponen las

conclusiones (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSUhoofEW3-8I181?e=qFLJeB>).

Para el proyecto de síntesis los estudiantes escogieron un tema de actualidad de su entorno y elaboran un artículo escrito para el periódico mural. Igualmente, lo compartieron mediante un reportaje audiovisual al grupo de WhatsApp de la comunidad educativa de la Sede (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSYoGftgf9zHh5bO?e=rsnYJj>).

Acciones de evaluación del aprendizaje

Como otra acción constitutiva de la práctica de enseñanza hace parte la evaluación de los aprendizajes, en la cual se establecen las estrategias de evaluación que permitieran conocer los avances de los estudiantes con el propósito de realizar las retroalimentaciones correspondientes y evidenciar el grado de comprensión alcanzado durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación de aprendizajes se limitó a la revisión de las actividades desarrolladas por los estudiantes. No se realizó la autoevaluación ni coevaluación por el aislamiento. La profesora se limitó a establecer una nota final según las evidencias recogidas.

Evaluación del Ciclo de Reflexión

La sexta fase de la metodología la Lesson Study el grupo de trabajo colaborativo reflexiona sobre las explicaciones que realiza la profesora investigadora para identificar las posibles mejoras, relacionadas con lo ocurrido durante la implementación de la clase. Aunque la práctica de enseñanza se realizó desde la virtualidad el equipo de trabajo identificó algunos aspectos fuertes y otros débiles los cuales constituirán oportunidades de mejoramiento para un nuevo ciclo. En la tabla se puede ver qué aspectos fueron positivos y cuáles se constituyen como aspectos a mejorar, una vez se hizo la planeación, implementación y evaluación por parte de la

profesora investigadora y con la ayuda colaborativa de los pares académicos miembros del equipo de la Lesson Study:

Tabla 1. *Evaluación del ciclo de reflexión No. 1*

La Práctica de Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ El diseño de los RPA permite orientar de manera contextualizada lo que la profesora investigadora desea que los estudiantes alcancen. ○ El diseño de actividades que llevan a hacer visible el pensamiento de los estudiantes a través de la implementación de rutinas de pensamiento. ○ El diseño de instrumentos de evaluación para el seguimiento del aprendizaje en los diferentes momentos de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El diseño de la planeación no se encuentra enmarcada dentro de la metodología enseñanza para la comprensión, falta trazar las metas de comprensión, los momentos de clase con sus desempeños de comprensión.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes logran utilizar de manera adecuada las rutinas de pensamiento. ○ Las rutinas de pensamiento le permiten a la profesora investigadora identificar las comprensiones que han alcanzado los estudiantes. ○ En necesario implementar en los momentos de la clase la evaluación formativa o procesual puesto que se crea interés desafío y responsabilidad en los estudiantes para alcanzar las comprensiones del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ En las acciones de implementación por la falta de comunicación permanente se evidencia demora en la elaboración y entrega de actividades. ○ Las acciones de evaluación no evidencian detalladamente como la profesora realiza la retroalimentación grupal e individual.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes		

Nota. Elaboración propia.

Reflexión del ciclo

El grupo colaborativo que hace parte de la metodología de la Lesson Study en su séptima fase, durante un ejercicio de reflexión, puede evidenciar la importancia que tiene hacer visible el pensamiento de los estudiantes con el propósito de comprender el grado de comprensión de un saber. Al posibilitar estrategias de enseñanza que partan de la observación, la reflexión y la invitación para ir más allá de las comprensiones, motivan al estudiante a participar activamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, la posibilidad de tener en cuenta el contexto familiar con el ambiente de aprendizaje en el cual desde casa el estudiante implementaba la planeación, logró el desarrollo de las habilidades propuestas de conocimiento y aplicabilidad.

Según los aportes de Restrepo Gómez (2004), hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, sólo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes. Es decir, la utilización de rutinas de pensamiento en este ciclo de reflexión facilitó la expresión de los estudiantes, al desarrollar habilidades para indagar nuevos saberes y contextualizarlos con su entorno. Además, logran desarrollar habilidades de comprensión al justificar, contradecir, comparar, entre otras.

Proyección para el siguiente Ciclo de reflexión

En este apartado, la profesora investigadora con el grupo de trabajo de la Lesson Study logran identificar algunos aspectos sobre los cuales mejorar la práctica de enseñanza. En relación con las acciones de planeación se proyecta planear una clase a partir de las acciones pertinentes de la EpC de manera secuencial en la que los estudiantes puedan trabajar con sus compañeros de manera colaborativa para desarrollar habilidades. Igualmente, incluir actividades motivadoras de enganche al trabajo en distanciamiento en el cual se tenga presente el entorno familiar y las

situaciones contextuales propias de cada estudiante.

En las acciones de implementación se proyecta incluir estrategias didácticas que permitan centrar al estudiante en su entorno, igualmente, incluir actividades para que los estudiantes compartan sus puntos de vista frente a algunas situaciones de transferencia de los aprendizajes. Es fundamental que la profesora continúe implementando las rutinas de pensamiento que le permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes y realizar actividades propias para ser implementadas en un escenario de distanciamiento, con las medidas de bioseguridad establecidos para evitar contagios por el virus COVID-19. En las acciones de evaluación se proyecta incluir rúbricas de autoevaluación y coevaluación para que el estudiante analicen desde sus comprensiones los aprendizajes alcanzados.

Ciclo de Reflexión No. 2. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza

Nombre del ciclo: Ciclo de Reflexión, Comprensión e Interpretación textual.

Acciones de planeación

La planeación del ciclo de reflexión se enmarca bajo la metodología investigativa Lesson Study. En la primera fase se determinó el foco de observación sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los integrantes del equipo de la Lesson Study definieron como foco la interpretación de textos orales. El grupo determinó que de acuerdo con el problema que presentan los estudiantes a nivel general relacionado con la interpretación y producción, consideró que el paso a seguir se constituía alrededor de la interpretación de textos orales que se desprende a su vez del concepto estructurante comprensión e interpretación textual.

En la segunda fase, se diseñó de manera colaborativa de la Lesson, para lo cual, se

identificó el concepto estructurante a trabajar, que en este caso es la comprensión e interpretación textual. Igualmente, se decretaron los RPA teniendo como documentos de referencia los EBC y DBA, lo cual, permitió la conexión entre los lineamientos gubernamentales y la realidad regional de tal forma que se puedan conectar los aprendizajes con el contexto en el que viven los estudiantes. Los resultados previstos de aprendizaje responden a las cuatro dimensiones del conocimiento que son: de contenido, de propósito, método y comunicación, entendidos estos como “Enunciados sobre lo que esperamos que los estudiantes sean capaces de hacer, comprender y demostrar una vez se finalice el proceso de enseñanza aprendizaje. Es la verificación del logro alcanzado al término del proceso formativo” (Adam, 2004). De acuerdo con definición de Adam los resultados previstos de aprendizaje son enunciados sobre lo que esperamos que nuestros estudiantes alcancen en las diferentes dimensiones del conocimiento.

Los Resultados previstos de aprendizaje diseñados para el presente ciclo fueron: RPA de conocimiento: El estudiante identificará los elementos que componen un mensaje verbal o no verbal a través de situaciones ambientales. RPA de método: El estudiante comprenderá como elaborar mensajes verbales o no verbales, atendiendo a la función de sus elementos que lleven a reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente. RPA de propósito: El estudiante comprenderá el contenido de un mensaje verbal o no verbal relacionado con el impacto ambiental generado por el hombre. RPA de comunicación: El estudiante compartirá mensajes verbales o no verbales atendiendo a sus elementos a partir de una reflexión relacionada con la forma como utilizamos los recursos del medio.

Después de diseñar los resultados previstos de aprendizaje, se pasó a determinar las competencias, consideradas como el conjunto de las habilidades, conocimientos, destrezas, valores, actitudes, creencias y principios, que son empleados para la resolución de problemáticas

y situaciones que se dan en momentos históricos determinados y que están sujetas al entorno en el cual se desenvuelve cada quién. De esta manera, el desarrollo de las competencias indica la manera cómo los estudiantes transfieren o aplican el conocimiento que han adquirido en el aula de clase para responder a una necesidad del contexto, permitiéndole comprender un saber, un saber hacer y un saber ser.

Para el equipo de la Lesson Study fue fundamental establecer el desarrollo de una competencia que le apuntara específicamente a lograr que el estudiante comprenda el contenido global de un mensaje oral relacionado en este ciclo con el tópico generativo institucional para este periodo académico, como es el impacto ambiental generado por el hombre, atendiendo a elementos verbales y no verbales. Igualmente, busca llevar a los estudiantes a proponer interpretaciones en profundidad con el fin de desarrollar en ellos el diálogo entre los textos o la llamada intertextualidad (MEN, 1998).

Este ciclo se desarrolla con los estudiantes del grado 2º y lo abordado hace parte de la malla curricular institucional del plan de estudios de la básica primaria propuesta para el cuarto periodo académico. Aunque los menores estudian en un contexto de multigradualidad, por cuenta de los aforos a causa de la pandemia por el COVID-19 no se ha logrado desarrollar un ciclo en estos entornos. Es por tal motivo, que mientras los entes responsabilizados de la salud y educación no permiten laborar con aforos más amplios, se propone el presente ciclo con el grado mencionado. Sin embargo, es muy importante reflexionar en torno a la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado, poder avanzar en la identificación y puesta en marchas de aquellos elementos pertinentes para este entorno educativo, propio de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. Es indispensable proponer en un futuro ciclos para la multigradualidad con el fin de vivenciar la investigación en un entorno real.

En la planeación inicial propuesta por el grupo de trabajo colaborativo en esta fase, se retoman los aprendizajes de la clase anterior para continuar con el hilo conductor del tópico generativo, que para David Perkins (1997), destaca la importancia de la organización de los contenidos en “tópicos generativos”. Este autor, sostiene que los mismos facilitan la tarea de enseñar a comprender y alcanzan una amplitud y una profundidad que no poseen la mayoría de los temas convencionales, es decir los estudiantes se involucran en la exploración y comprensión de temas, los cuales tienen múltiples conexiones con los intereses y experiencias de los estudiantes. Seguidamente, a los estudiantes les corresponderían exponer las comprensiones observadas de un video no verbal relacionado con el impacto ambiental causado por el hombre. A partir de las comprensiones debían realizar una comparación con el contexto de su comunidad utilizando la rutina de pensamiento “Comparar y contrastar”.

Durante la investigación guiada, los estudiantes debían observar una imagen e indicar cuales serían los agentes contaminantes y como sería la comunicación en esa situación. A partir de las observaciones y utilizando la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, debían escribir que ven, que piensan del impacto generado en la comunicación y que preguntas quieren conocer sobre la comunicación.

A continuación, desde la observación de dos situaciones comunicativas los estudiantes debían reflexionar y contestar de forma oral unas preguntas orientadoras e igualmente a partir de estos interrogantes generar espacios para nuevas incógnitas propias de los estudiantes. Para finalizar el momento de investigación guiada, los estudiantes de manera colaborativa a partir de la observación de diferentes situaciones comunicativas debían indicar los elementos propios de la comunicación.

Para el proyecto de síntesis se planeó la utilización de la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” a partir de la observación de una imagen relacionada con el impacto ambiental generado por el hombre. Seguidamente, utilizando una comunicación no verbal, los estudiantes debían diseñar una representación relacionada con lo que se debe y no se debe hacer con el medio ambiente, el cual sería expuesto en el periódico escolar.

Para finalizar el momento, los estudiantes debían realizar una entrevista a algún miembro de su familia sobre las acciones que realizan con la utilización de los recursos naturales del entorno. Esta entrevista debería ser grabada para luego poder compartirla por intermedio del grupo de WhatsApp. El estudiante debía llevar a la comunidad hacia la reflexión de cuáles son las actitudes en torno al medio ambiente (ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSgF4u6oO3xkEVPh?e=agt07G>).

En la fase 3 el grupo de trabajo de la Lesson Study decreta cuáles serían los medios, las técnicas y los instrumentos que se van a tener en cuenta para realizar una observación objetiva de los resultados obtenidos. Igualmente, definieron que para la fase 6, que es la evaluación de la Lesson, que el tipo de observación sería la participativa. El grupo de la Lesson igualmente reflexionó sobre las explicaciones que realiza la profesora, quien expone la planeación a los pares evaluadores, quienes, a su vez, siguen los cuatro pasos que sugiere la escalera de la retroalimentación. Hace las aclaraciones pertinentes a su presentación y durante el desarrollo de los demás pasos de la escalera, permanece en silencio tomando apuntes que le permitan mejorar. (Wilson, 2012) Para el ejercicio de revisión del ciclo 4, la profesora investigadora recibió las siguientes apreciaciones, por parte de los pares evaluadores (Ver Escaleras de retroalimentación https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgS1Og_q2dU4nYVES?e=dAzAMI <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgS7GdB4cgIGCXRp5?e=ZcTQFq>)

A partir de las recomendaciones pedagógicas que realizó el grupo de trabajo de la Lesson se logró ajustar la planeación de acuerdo con las sugerencias que se realizaron a través de la escalera de retroalimentación. La importancia de esta fase radica en que permitió visualizar oportunidades de mejora bajo otra perspectiva, referidas a las actividades, al propósito y a evidencias de aprendizaje necesarias para recolectar información pertinente. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTiGVPkhXhXxultl?e=Mj0ubz>).

De la misma forma, en la cuarta fase de la metodología la Lesson Study el grupo de trabajo decidió para este ciclo, recabar las evidencias de los aprendizajes a través de videos de los momentos de la clase, fotográficas de los cuadernos, trabajos elaborados por los estudiantes y audiovisuales.

Acciones de implementación

La fase quinta de la Lesson es la acción de implementación la cual se desarrolló de manera presencial. En este momento, se desarrollaron cada una de las actividades planificadas. Se puede decir que cerca del 100% de las actividades se desarrollaron sin dificultad, por lo cual se considera que la planeación fue conforme al contexto de aforo que se presentaba en el momento.

En el momento de la exploración de la lección, los estudiantes realizaron una reflexión y comparación con el entorno comunitario de acuerdo con el video concerniente al tópico generativo, utilizando una rutina de pensamiento (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSrISpErmwIyTs1W?e=IUBznN>)

En el momento de investigación guiada los estudiantes interpretan dos imágenes, reflexionan sobre las situaciones presentes a partir de preguntas orientadoras u sus

comprensiones hacen visible su pensamiento utilizando una rutina de pensamiento (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSulBV1fLb2jmgaB?e=TNnHu8>).

Para el proyecto de síntesis, los estudiantes diseñaron una representación no verbal de un tema relacionado con el tópico generativo, lo explicaron a los compañeros y expusieron en el periódico escolar. Asimismo, transfirieron el aprendizaje a partir de sus comprensiones y realizaron una entrevista a algún familiar (ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSxmiiy1HmXq3I2O?e=apWakB>) (Ver <https://youtu.be/U6KvKcXjHzg>). Ver <https://youtu.be/EYeM8RVQLFk>).

La Acción de Evaluación del Aprendizaje

Como proceso formativo no se limitó a revisar los resultados últimos de la ejecución de la planeación. Feldman (2010), menciona que la evaluación es una práctica que no debe valorar simplemente un producto final, que certifique o clasifique al estudiante en un lugar con respecto a otro, sino que debe ser el insumo para la toma fundamentada de decisiones pedagógicas. Por lo anterior, la evaluación estuvo presente en distintos momentos de la clase y de diversas maneras.

Los estudiantes conocieron la rúbrica del avance de los conocimientos con los criterios de evaluación, de las emociones y los ambientes de aprendizaje, las cuales son propias del modelo escuela nueva activa. Además, el diligenciamiento de las rutinas de pensamiento en los diferentes momentos lleva a visualizar el proceso de aprendizaje del estudiante. La docente investigadora, les pidió que evaluaran a sus compañeros y utilizando las rúbricas valoraran y formularan sugerencias. La profesora recogió las rúbricas y las devolvió a quien correspondía para que pudieran observar las sugerencias y valoraciones de los compañeros. La evaluación partió de tres elementos: la revisión de las rutinas de pensamiento desarrolladas por los

estudiantes y el diligenciamiento de las rúbricas de autoevaluación y coevaluación y heteroevaluación por parte de la profesora investigadora (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgSnaQvMlbAI8m0hv?e=7gmaXm>).

Evaluación del Ciclo de Reflexión

En la fase sexta de la lesson, la profesora investigadora explica al grupo de trabajo lo ocurrido durante la clase, Este ejercicio permitió de manera colaborativa identificar los aspectos fuertes y otros débiles los cuales constituirán oportunidades de mejoramiento para un nuevo ciclo.

Tabla 2. *Evaluación del ciclo de reflexión No. 2*

La Práctica de Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ El diseño de los RPA permite orientar y definir claramente las comprensiones que la profesora desea alcanzar en sus estudiantes. ○ Las actividades organizadas secuencialmente y de la mano con la EpC. ○ El diseño de instrumentos para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es necesario diseñar una planeación para un aula multigrado acorde con el contexto.
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las rutinas hacen visible el pensamiento de los estudiantes. ○ El producto final de aplicación en el entorno es de gran interés para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Por ser un entorno de aula multigrado es necesario establecer acciones hacia el trabajo entre los diferentes grados donde uno aprende del otro.
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las rúbricas de autoevaluación y 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es importante definir explícitamente las

coevaluación crean interés desafío y responsabilidad en los estudiantes para alcanzar las comprensiones del conocimiento.	acciones en las cuales la profesora investigadora va a retomar los medios de evaluación.
--	---

Nota. Elaboración propia.

Reflexión del Ciclo

La profesora investigadora junto con el grupo colaborador sigue con la séptima fase de la metodología de la Lesson Study, donde a partir de la reflexión comprenden la práctica de enseñanza para transformarla a pesar de que el contexto educativo que orienta la profesora investigadora es de aula multigrado, que, para Boix, R 2011, es un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos, es decir, en un aula que presenta diversidad cultural y social y, por ende, heterogénea.

Debido al aforo autorizado por el Ministerio de Salud y de Educación, para este ciclo, la práctica de enseñanza estaba dirigida a los estudiantes del grado segundo de básica primaria, diseñando una planeación para el área de Lengua Castellana. Para esta planeación, se identificaron los lineamientos curriculares del macro y meso currículo. Esta planeación se diseñó utilizando los elementos de la metodología de la EpC para lograr una enseñanza efectiva, que, a partir de la delimitación de los RPA, los desempeños de comprensión y el proceso de evaluación se visualizara la pertinencia y coherencia entre los elementos de la planeación.

A la hora de elaborar la planeación, el grupo colaborador junto con la profesora investigadora, consideran como fortaleza el tópico generativo, de acuerdo con Stone, 2003, un tópico tiene cuatro características que son: base disciplinar, interesantes para los estudiantes, permiten ser abordado de varias maneras, causan pasión e interés en el profesor y finalmente

permiten la vinculación con las experiencias de los estudiantes. Es decir, los tópicos generativos presentan conexiones entre los intereses de los estudiantes y pueden ser aprendidos de muchas formas. Esta conexión permite igualmente mejorar la comprensión de un saber a partir de la transversalización durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este tópico generativo se ha definido en el marco del PEI para ser implementado de manera interdisciplinaria entre las diferentes disciplinas, conectando la visión institucional con la planeación curricular.

Igualmente, la profesora investigadora discurre con mucho detenimiento sobre la responsabilidad que tiene para lograr una planeación, es por esto, que como debilidad determina qué falta establecer que se evidencie claramente el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes momentos de clase. Asimismo, con la forma de planificar, se encuentran similitudes respecto a la Institución Educativa, en aspectos como la utilización del macro y meso currículo, la transversalización del tópico generativo a la hora de diseñar desempeños de comprensión, la delimitación de los DBA (competencia) RPA (Evidencias de aprendizaje) para los diferentes momentos de la clase y la determinación del proceso de evaluación (medio, técnica, instrumento). Difiere con la forma de planear puesto que se planea de manera colaborativa para un resultado común aplicado por todos los profesores, olvidando la singularidad que tiene la práctica de enseñanza.

La profesora investigadora en la acción de implementación consideró relevante que los estudiantes comprendieran el contenido global de un mensaje oral relacionado con el impacto ambiental generado por el hombre, atendiendo a elementos verbales y no verbales. A partir de la interpretación y producción verbal y no verbal de situaciones contextualizadas, mediante acciones que permitieron visualizar el pensamiento de los estudiantes, logra que el estudiante llegue a comprensiones profundas de acuerdo con su grado de escolaridad, de tal forma que logra

leer producciones que parten de la relación con el contexto. Es importante reconocer que con la implementación de las rutinas de pensamiento se ha generado una interacción entre el saber, el estudiante y el profesor.

Durante la acción de implementación, la profesora investigadora evaluó los aprendizajes de los estudiantes propuestos en cada uno de los diferentes momentos de la clase (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis). Se implementaron algunos medios en los cuales se evidenciaron las comprensiones de los estudiantes y, algunas técnicas para recolectar información.

Proyección para el siguiente Ciclo de reflexión

La profesora investigadora de aula multigrado reflexiona sobre la necesidad de construir una planeación profesional desde la metodología de la EpC diseñada para este tipo de aula donde se articule un conocimiento de manera gradual según el nivel educativo y se evidencie la interacción de los escolares.

Ciclo de Reflexión No. 3 Iniciando el análisis de las prácticas de enseñanza en el aula multigrado.

Nombre del Ciclo: Figuras bidimensionales y tridimensionales.

Acción de Planeación

La primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza es la planeación, la cual “requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles” (Díaz-Barriga et al.,2012, p. 13). De acuerdo con la anterior cita queda entonces establecido que en este momento se decretan de manera organizada, coherente, pertinente y articulada las diferentes estrategias para alcanzar las competencias establecidas. En

el presente ciclo, se continúa utilizando la metodología investigativa Lesson Study, donde la primera fase se centra en la escogencia del foco. De acuerdo con el grupo colaborativo para este ciclo se diseña una planeación para que los estudiantes logren interpretar y relacionar en su entorno figuras bidimensionales y tridimensionales.

A continuación, el grupo colaborativo inició la segunda fase que hace referencia a la planeación de Lesson. Una planeación que será implementada para un aula multigrado con grados de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de básica primaria, en el área de matemática. El concepto estructurante definido para todos los grados fue figuras bidimensionales y tridimensionales, el cual fue considerado por el equipo, amplio, abarcador y transversal. Por ser aula multigrado, el grupo colaborativo definió las competencias que deberían alcanzar los estudiantes al finalizar la lesson, de la siguiente forma: Grado 1º, compara objetos del entorno y establece semejanzas y diferencias empleando características geométricas de las formas bidimensionales y tridimensionales (curvo o recto, abierto o cerrado, plano o sólido, número de lados, número de caras, entre otros). Grado 2º, clasifica, describe y representa objetos del entorno a partir de sus propiedades geométricas para establecer relaciones entre las formas bidimensionales y tridimensionales. Grado 3º, describe y representa formas bidimensionales y tridimensionales de acuerdo con las propiedades geométricas. Grado 4º, identifica, describe y representa figuras bidimensionales y cuerpos tridimensionales, y establece relaciones entre ellas. Grado 5º, identifica y describe propiedades que caracterizan un cuerpo en términos de la bidimensionalidad y la tridimensionalidad y resuelve problemas en relación con la composición y descomposición de las formas.

El paso siguiente fue establecer cuáles serían los resultados previstos de aprendizaje para cada una de las dimensiones del conocimiento. Los cuales, según Kennedy, 2007, “son

enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje”. Es decir, le permiten a la profesora verificar el grado de comprensión de un saber. Es así como adquiere sentido definir los resultados esperados puesto que permite de qué manera se orienta el proceso de aprendizaje de forma educada y pertinente. Los resultados previstos de aprendizaje para el presente ciclo fueron:

RPA de Conocimiento: Grado 1° el estudiante identificará objetos de su entorno a partir de las descripciones de sus características geométricas. Grado 2°, el estudiante reconocerá en su contexto las figuras geométricas según el número de lados. Grado 3°, el estudiante identificará las propiedades de formas bidimensionales y tridimensionales que se encuentran en su entorno. Grado 4°, el estudiante reconocerá los cuerpos geométricos de su contexto atendiendo a las relaciones entre la posición de las diferentes caras y aristas. Grado 5°, el estudiante reconocerá las relaciones intra e inter figurales en objetos de su contexto.

RPA de Propósito: Grado 1°, el estudiante comprenderá el propósito que tienen las figuras bidimensionales y su relación con objetos del contexto. Grado 2°, el estudiante comprenderá la importancia que tiene diferenciar los cuerpos geométricos. Grado 3°, el estudiante reconocerá la importancia de reconocer las propiedades de las formas bidimensionales y tridimensionales. Grado 4°, el estudiante comprenderá la importancia de identificar las caras y aristas para identificar cuerpos geométricos. Grado 5°, el estudiante comprenderá la importancia que tiene determinar las mediciones reales de una figura a partir de un registro gráfico.

RPA de Método: Grado 1°, el estudiante creará, compondrá y descompondrá formas bidimensionales. Grado 2°, el estudiante comparará figuras y cuerpos geométricos de su entorno estableciendo relaciones y diferencias entre ambos. Grado 3°, el estudiante interpretará, comparará y justificará las propiedades de las formas bidimensionales y tridimensionales que

observa en su entorno. Grado 4º, el estudiante comparará y diferenciará cuerpos geométricos de su entorno según la posición de las diferentes caras y aristas. Grado 5º, el estudiante relacionará objetos tridimensionales y sus propiedades con sus respectivos planos.

RPA de Comunicación: Grado 1º, el estudiante describirá las cualidades y propiedades de un objeto relativo a su forma y los relacionará con objetos del contexto. Grado 2º, el estudiante relacionará objetos de su entorno con formas bidimensionales y tridimensionales y describirá su relación. Grado 3º, el estudiante representará formas bidimensionales y tridimensionales tomando en cuenta sus características geométricas comunes y realiza comparaciones entre ellas. Grado 4º, el estudiante armará, desarmará y creará figuras bidimensionales y cuerpos tridimensionales de su entorno. Grado 5º, el estudiante construirá y descompone figuras planas y sólidos de su entorno a partir de medidas establecidas.

Las actividades de planeación se llevaron a cabo teniendo en cuenta el foco y se determinaron estrategias de enseñanza en donde se evidenciará la transversalización con el tópico generativo. Los desempeños de comprensión se encuentran diseñados secuencialmente y se diseñaron para la exploración de conocimientos previos que contextualicen el aprendizaje, se utilizaron rutinas de pensamiento como una estrategia importante para promover el desarrollo del pensamiento a otro nivel y por ende la comprensión de un saber.

El grupo de la Lessson para planear la clase realizó una revisión documental del macro currículo y las orientaciones del meso currículo, con el objetivo de encontrar un hilo conductor que articulara los diferentes grados de escolaridad presentes en el aula multigrado. Asimismo, efectuó un análisis del contexto social, lingüístico y mental del grupo de estudiantes, ya que en este tipo de aula se presenta una diversidad y heterogeneidad escolar, la cual consideró que era muy relevante, apropiarse de este tipo de contexto para lograr que los estudiantes comprendieran

los aprendizajes y lograran desarrollar competencias. De la misma forma, se realizó una indagación sobre la manera como hacer enseñable el saber, cuáles serían los discursos pertinentes para la población estudiantil, de qué manera podría realizar la transposición didáctica, cuáles serían las acciones que motivaran un aprendizaje significativo y que relaciones debería generar en el aula con respecto al saber, al estudiante y al profesor.

De la misma manera para el diseño de la planeación se utilizó el formato institucional, teniendo como referencia el tópico generativo señalado para el primer periodo académico 2022: “Soberanía alimentaria el derecho de nuestro alimento”. El propósito del aprendizaje estaba encaminado para que los estudiantes comprendieran como diferenciar figuras bidimensionales y tridimensionales en objetos de su entorno (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTYLCC-k-T45aOQv?e=3eDdoH>).

Para el momento de exploración se determinó retomar los aprendizajes de la clase anterior con el propósito de continuar con el hilo conductor del tópico generativo. Para un primer momento se determinó diseñar un desempeño de comprensión donde se implementaría un trabajo colaborativo inter-grados buscando un espacio de interacción pedagógica donde los chicos aprendieran de los más grandes. Seguidamente, se diseñaron desempeños de comprensión para cada uno de los grados para que, a partir de la reflexión y la comparación, se identificaran los saberes previos de los estudiantes en cada grado de escolaridad.

Los desempeños de comprensión diseñados para el momento de implementación se encaminaron hacia el trabajo colaborativo e individual por grado de escolaridad. Se decretaron estrategias en las cuales los estudiantes deberían observar para reflexionar sobre las características de las figuras bidimensionales y tridimensionales según sea el caso, manipular material para establecer características propias de las figuras, realizar comparaciones con

elementos del entorno y modelar figuras a partir de sus características.

En el momento de proyecto de síntesis los estudiantes en trabajo individual por grado deberán transferir lo aprendido, construir representaciones utilizando figuras bidimensionales y tridimensionales, de la misma forma en algunos casos, describir las características de dichas figuras al realizar comparaciones entre las mismas (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTW6kM4Nedq021LS?e=6h9BJf>).

En la fase 3 de la Lesson Study la profesora investigadora en trabajo colaborativo de triadas, expone la planeación de la lección, quienes, a su vez, siguiendo los cuatro pasos de la escalera Daniel Wilson (1999) sugieren la retroalimentación correspondiente a la misma. La profesora realiza las aclaraciones pertinentes a su presentación y durante el desarrollo de los demás pasos de la escalera, permanece en silencio tomando apuntes que le permitan mejorar. (Wilson, 2012) La importancia de esta fase radica en que permitió visualizar oportunidades de mejora bajo otra perspectiva, referidas a las actividades, al propósito y a evidencias de aprendizaje necesarias para recolectar información pertinente. Para el ejercicio de revisión del ciclo 3, la profesora investigadora recibió las siguientes apreciaciones, por parte de los pares evaluadores. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTOXSrEGzjzAfMor?e=kDzpsR> <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTRjezBJqLZG7yhN?e=X0vbLA>).

De la misma forma, en la cuarta fase de la metodología la Lesson Study el grupo de trabajo decidió para este ciclo, recabar las evidencias de los aprendizajes a través de videos de los momentos de la clase, fotográficas de los cuadernos, trabajos elaborados por los estudiantes y audiovisuales (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTc3Ulc7dRXFgDF9?e=twmhlc>).

Acciones de implementación

La fase quinta de la Lesson es la acción de implementación la cual se desarrolló de

manera presencial. Se puede decir que cerca del 80% de las actividades se desarrollaron sin dificultad, el 20% no se pudieron implementar debido a la dificultad presentada en algunos casos por la complejidad del entorno del aula multigrado y en otros casos por la distribución de las actividades con el tiempo propuesto. Se reorganizaron ciertos desempeños de comprensión durante la marcha de la práctica de enseñanza.

Al inicio de la fase la profesora da a conocer a los estudiantes el concepto estructurante y los resultados previstos de aprendizaje para cada uno de los grados del aula, con el fin de que tuvieran la misma visión en cuanto a las competencias y RPA formulados para de la clase. Se utilizaron diversos recursos y las actividades resultaron ser apropiadas al estar conectadas con el contexto de los estudiantes.

El momento de exploración inicio con la observación y análisis de un video relacionado con el tópico generativo establecido para el periodo académico. Seguidamente, en trabajo colaborativo inter-grados los estudiantes elaboraron un friso utilizando diferentes figuras planas y organizaron las imágenes relacionadas con el video, dentro de cada figura según su secuencia.

De la misma forma, reflexionaron en grupo sobre acciones de compromiso para con la soberanía alimentaria y llegaron a conclusiones precisas que fueron escritas en el friso. Seguidamente, cada grupo socializó el trabajo indicando cuáles figuras utilizaron y a cuáles comprensiones llegaron.

Luego en trabajo individual por grados, los estudiantes realizaron las acciones propuestas por grado, para conocer los saberes previos. Observaron diferentes figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales y las relacionaron con objetos del entorno, a las cuales iban reflexionando sobre preguntas como: ¿qué nombre reciben estas figuras? ¿qué forma tienen estas figuras? ¿sabe cómo se llaman las partes de estas figuras? (Ver

<https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTCbCKcKFOK5M3If?e=cypqRI>). (ver

<https://youtu.be/GdWZ0wIfTCw>).

Durante el momento de investigación guiada, los estudiantes realizaron un trabajo colaborativo por grado de modelación en donde los estudiantes construyeron figuras bidimensionales y tridimensionales siguiendo instrucciones orientadoras, comparándolas y reflexionando sobre la relacionabas los dos tipos de figuras, utilizando la rutina de pensamiento comparar y contrastar. Igualmente, a partir de estas figuras bidimensionales y tridimensionales construyeron nuevas representaciones comparándolas con objetos visibles en el entorno cercano y compartieron en grupo la diferencia entre dichas figuras. (Ver

<https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTEgjsQNWYjyyrJ?e=QTz5Qc>). (Ver

<https://youtu.be/ycLny04UXcc>). <https://youtu.be/g5IwcL6JvuA>)

El proyecto final de síntesis fue una actividad en la que los estudiantes de cada uno de los grados de manera individual en alguno de los casos y grupal en otros, colocaron en práctica los aprendizajes. En este momento, los estudiantes transfirieron los conocimientos realizando creaciones, comparaciones y formulando nuevas formas de representar imágenes utilizando figuras bidimensionales y tridimensionales. Esta actividad fue significativa al permitirles interactuar con su entorno cercano. (Ver

<https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTL7bHBFtgS25iVB?e=bYznrU>).

Los procesos de retroalimentación se determinaron basados en evidencias de aprendizajes concretas de manera individual y grupal durante la clase, de tal forma que permitieron identificar el concepto que había resultado más complejo de comprender.

Acción de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es la tercera acción constitutiva de la práctica de enseñanza. Según Bloom, 1975, se logra cuando se recopilan de manera sistemática evidencias e

información pertinente que permiten medir el grado de avance o desempeño de cada uno de ellos. Teniendo esto presente, la profesora investigadora consideró la evaluación como un proceso en el que recabó evidencias de aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales le permitieron emitir juicios sobre el nivel de aprendizaje de cada estudiante y establecer estrategias para llevarlos al siguiente nivel. Por otro lado, Los estudiantes asumieron el rol de coevaluadores a través, de una lista rúbricas y realizaron una autoevaluación para reflexionar sobre su compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los RPA propuestos al inicio de la clase.

La evaluación de los aprendizajes estuvo presente en distintos momentos de la clase mediante desafíos propuestos en los cuales a partir de las reflexiones y comprensiones se podía observar el avance de los aprendizajes alcanzado mediante la observación continua y la retroalimentación permanente. La evaluación partió de elementos como: la construcción de figuras, exposición de las modelaciones y diligenciamiento de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por parte de la profesora investigadora. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgS9XlcAVRjcp1A0z?e=THOOes>)

Evaluación del Ciclo de reflexión.

Durante la sexta fase de la metodología la Lesson Study, el grupo de trabajo reflexiona sobre los acontecimientos que se presentaron durante la práctica de enseñanza con el propósito de identificar las posibles mejoras que se tendrán en cuenta en el nuevo ciclo. En la siguiente tabla se puede ver qué aspectos fueron positivos y cuáles se constituyen como aspectos a mejorar como puntos de partida para próximo ciclo.

Tabla 3. *Evaluación del ciclo de reflexión No. 3*

Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
---	-------------------	--------------------

Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ El diseño de una planeación para un aula multigrado, articulada a partir de un hilo conductor. ○ Los RPA permiten orientar las comprensiones que la profesora desea alcanzar en sus estudiantes. ○ Las actividades están organizadas secuencialmente en el marco de la EpC. ○ El diseño de instrumentos es pertinente para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es necesario seguir con el fortalecimiento del diseño de una planeación para un aula multigrado.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ○ La comprensión del aprendizaje se fortalece a partir de la modelación haciendo vivenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. ○ La observación y comparación con objetos del entorno fortalece la comprensión de las características de las figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Por ser un entorno de aula multigrado es necesario establecer acciones articuladas donde prevalezca un aprendizaje global para comprenderlo según el grado de escolaridad. ○ No se logra cumplir con todos los desempeños de comprensión formulados por el tiempo.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las rúbricas de autoevaluación y coevaluación crean interés desafío y responsabilidad en los estudiantes para alcanzar las comprensiones del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es importante definir acciones explícitas para realizar una evaluación de la clase entre los diferentes actores.

Nota. Elaboración propia.

Reflexión General Sobre el Ciclo Desarrollado

La profesora investigadora siguiendo la metodología de la Lesson Study con el grupo

colaborativo, diseñó y aplicó la práctica de enseñanza para el área de Matemática, en un entorno de aula multigrado donde interactúan estudiantes de todos los grados de Básica Primaria. Para la planeación se tuvo en cuenta la necesidad de diversificar y adaptar el currículo. Es por esto, que se organiza la malla curricular del área de tal forma que se articulen los diferentes grados de escolaridad atendiendo a los lineamientos del macro y meso currículo.

La planeación se diseñó para lograr una enseñanza multigrado-efectiva, que, a partir de la circunscripción de los RPA como considera Adam (2004), proporcionan un modelo facilitador para la constatación y medición de los desempeños de comprensión de los estudiantes, e igualmente, visualizar la pertinencia y coherencia entre los elementos de la planeación con la diversidad escolar del contexto. Otro aspecto para tener en cuenta de gran importancia fue la fortaleza que tiene el tópico generativo formulado institucionalmente el cual permitió conectar de manera interdisciplinaria la visión del Proyecto Educativo Institucional con la planeación curricular.

Aunque la forma de planificar no coincide con la que propone la Institución Educativa, se encuentran similitudes en aspectos como la utilización del macro y meso currículo al momento de realizar la planeación, la articulación a partir de un tópico generativo, delimitación de los DBA (competencia) RPA (Evidencias de aprendizaje) los momentos de la clase y la determinación del proceso de evaluación (medio, técnica, instrumento), difiere con la forma de planear, puesto que se planea de manera colaborativa para un resultado común aplicado por todos los docentes, olvidando la singularidad que tiene la práctica de enseñanza, se planea más para grado que para aula multigrado.

Los pares académicos a partir de la planeación de la lección realizaron sugerencias pertinentes a la profesora investigadora que le permitieron reflexionar sobre lo planeado. Por

consiguiente, la planeación inicial presentó algunas transformaciones relacionadas con aspectos curriculares. El reto de planear para aula multigrado supone un ambiente de aprendizaje amplio que evidencie un solo aprendizaje con niveles de complejidad por grados, por consiguiente, en la acción de entrega se debieron efectuar adaptaciones ya que se evidenciaron momentos de clase asilados del entorno de aula multigrado.

El grupo colaborador en la acción de implementación del ciclo consideró relevante que los estudiantes comprendieran cuales son las características de las figuras bidimensionales y tridimensionales y las diferenciaron en su contexto. A partir de la vivencia del aprendizaje manipulando y modelando se logra que el estudiante realice interpretaciones y producciones comparando las figuras con objetos del entorno.

De la misma forma, la profesora investigadora considera que la implementación de un módulo de aprendizaje permitió un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz en el aula multigrado para el empoderamiento de los estudiantes con el aprendizaje por la diversidad gradual que se está presente en esta aula. Con la utilización de diferentes recursos se logró una mayor concentración y participación de los estudiantes. Igualmente, trabajar de manera colaborativa intergrupal o grupal, implementando desempeños de comprensión de manipulación y modelación llevó al estudiante hacia una comprensión.

Es importante reconocer que trabajar con rutinas de pensamiento le permitió a la profesora visualizar el aprendizaje de los estudiantes generando igualmente un acercamiento al proceso de retroalimentación. De la misma forma, la profesora encontró dificultad con los grados de primero y segundo porque necesitaba efectuar las orientaciones con mayor frecuencia, por tal motivo asoció al trabajo en clase los monitores de los grados superiores para que realizarán el acompañamiento pertinente.

Durante la acción de implementación, la profesora investigadora evaluó los aprendizajes de los estudiantes, los cuales se habían definido como RPA, a partir de desafíos propuestos en cada uno de los diferentes momentos de la clase (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis). Las modelaciones, las explicaciones de estos y la comparación con objetos del entorno le permitió evidenciar las comprensiones a los que había llegado el estudiante.

La práctica de enseñanza le permitió a la profesora acercarse hacia la investigación colaborativa y a la práctica pedagógica basada en evidencia. La reflexión continua de la práctica le da la oportunidad de comprender el impacto generado en las diferentes acciones constitutivas de tal forma que pudiera comprenderla para así poder transformarla.

Al finalizar la práctica de enseñanza la profesora reflexiona sobre la importancia de seguir acercándose al ambiente de aula multigrado, lograr hallar puntos de encuentro entre el proceso de enseñanza aprendizaje que le permita articular aprendizaje con interacción. Igualmente, esta reflexión constante le permitió identificar la necesidad de transformar la práctica de enseñanza creando espacios motivadores de comprensión y constructores de conocimiento donde el estudiante al interactuar con el saber, el medio, el profesor y el otro estudiante comprenda un aprendizaje.

Reflexiona sobre la importancia y deber que tiene un profesor de aula multigrado cuando planea, implementa y evalúa un aprendizaje de conocer el contexto tan amplio por su característica de diversidad y heterogeneidad que presenta. Es la oportunidad para que un profesor enriquezca un aprendizaje a lo largo de un ciclo de escolaridad a partir de la utilización de diferentes estrategias vivenciales de construcción, comparación e intercambio de saberes.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Con los hallazgos del ciclo, la profesora investigadora sigue identificando oportunidades

de mejorar que serán proyectadas dentro de la realización del siguiente ciclo de reflexión.

1. Se necesita diseñar desempeños de comprensión en los diferentes momentos articulados en los diferentes grados de escolaridad.
2. Es importante seguir avanzando en la identificación de los conceptos estructurantes buscando que sean abarcadores, amplios, transversales que promuevan un aprendizaje global para aula multigrado.
3. Es necesario seguir buscando diferentes escenarios de trabajo colaborativo en los diferentes momentos de la práctica de enseñanza.
4. Hay que seguir fortaleciendo acciones de retroalimentación de tal forma que lleve al estudiante a reflexionar sobre el alcance de sus aprendizajes.

Ciclo de Reflexión No. 4. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza en aula multigrado

Nombre del Ciclo: Textos Literarios del Género narrativo.

Acción de Planeación

En este ciclo la docente investigadora de acuerdo con la primera fase de la metodología investigativa Lesson Study determinó con el equipo de investigación que el ciclo será implementado en el segundo período académico del año 2022 para los grados de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de un aula multigrado, en una clase de Lengua Castellana. El foco de la lección sería la interpretación y producción, el concepto estructurante la comprensión e interpretación de textos literarios del género narrativo, la competencia del área fue textual y los resultados previstos de aprendizajes de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento.

Atendiendo a la segunda fase de la lesson, el grupo colaborativo inició la planeación de la

clase partiendo de la revisión del macro currículo y meso currículo, con el fin de encontrar el hilo conductor que articulara los grados de escolaridad presentes en el aula multigrado. Además, se realizó el análisis del contexto del grupo de estudiantes, con el propósito de reconocer la diversidad y heterogeneidad presente en el aula. Asimismo, se indagó sobre la manera como hacer enseñable el saber, resaltando cuáles serían los discursos adecuados que se deberían utilizar, las acciones que deberían implementar para motivar del aprendizaje y las interrelaciones que deberían desencadenar durante la práctica de enseñanza.

El diseño de la planeación está encaminado implementando los lineamientos de la metodología Enseñanza para la Comprensión (Perkins, 1999). En él se evidencia un tópico generativo o foco, unas metas de comprensión, unos momentos de aprendizaje (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) con los respectivos desempeños de comprensión y el proceso de evaluación de los aprendizajes.

En esta fase se decretaron las competencias para cada uno de los grados del aula multigrado, así: Grado 1º, reconoce elementos formales de los cuentos y los relaciona con experiencias personales. Grado 2º, analiza algunos elementos constitutivos de la fábula como personajes, espacios, acciones y moralejas. Grado 3º, escribe e interpreta leyendas atendiendo a características formales, saberes, intereses y experiencias. Grado 4º, crea mitos teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de su contexto. Grado 5º, identifica información sobre contextos culturales e históricos que ocurren en textos literarios del género narrativo que lee.

Asimismo, se decretaron los RPA específicos para cada una de las dimensiones de comprensión así: RPA de Conocimientos: Grado 1º, el estudiante identificará las características del cuento. Grado 2º, el estudiante reconocerá las características de la fábula. Grado 3º, el

estudiante identificará las características de una leyenda. Grado 4º, el estudiante comprenderá cuáles son los elementos que componen un mito. Grado 5º, el estudiante reconocerá la estructura textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas). RPA de Propósito: Grado 1º, el estudiante comprenderá la importancia que tienen las características del cuento para poder interpretarlos. Grado 2º, el estudiante comprenderá el propósito que tienen las fábulas. Grado 3º, el estudiante comprenderá la importancia que tienen las leyendas para la cultura de un pueblo. Grado 4º, el estudiante comprenderá la importancia que tienen los mitos para la cultura de un pueblo. Grado 5º, el estudiante comprenderá el propósito que tiene el contexto histórico y cultural que recrea un texto literario del género narrativo. RPA de Método: Grado 1º, el estudiante organizará secuencias de eventos de los cuentos a partir de la lectura de imágenes. Grado 2º, el estudiante reconstruirá las acciones y los espacios donde se desarrolla una fábula. Grado 3º, el estudiante establecerá relaciones de correspondencia entre personajes, acciones y contextos en leyendas que lee. Grado 4º, el estudiante construirá planes textuales para escribir mitos. Grado 5º, el estudiante comprenderá cuáles son las semejanzas y diferencias de los textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas). RPA de Comunicación: Grado 1º, el estudiante creará un cuento a partir de imágenes y expondrá sus características. Grado 2º, el estudiante creará una fábula a partir de imágenes y expondrá sus características. Grado 3º, el estudiante interpretará leyendas y creará otras a partir de su imaginación. Grado 4º, el estudiante interpretará mitos y creará otros a partir de su imaginación. Grado 5º, el estudiante interpreta textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas) y producirá nuevos ejemplos.

La profesora investigadora utilizó el formato institucional para diseñar la planeación tomando como referencia el tópico generativo “Creencias de mi vereda”. El propósito de

aprendizaje estaba encaminado para que los estudiantes comprendieran y diferenciaron textos literarios del género narrativo y produjeran nuevas narraciones teniendo en cuenta el contexto de la región. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTy3f8P6Or2sVqe4?e=5SKDEv>).

En el momento de exploración la profesora investigadora retomaría los aprendizajes de la clase anterior de manera general. Los estudiantes organizados de manera inter-gradados realizan un trabajo colaborativo en el cual, a partir de la observación, la implementación de una rutina de pensamiento y la reflexión y comprensión expondrán los saberes previos, importantes para retroalimentar la planeación.

En el momento de investigación guiada se presentarían desempeños de comprensión secuenciales para ser trabajados de manera individual y colaborativa gradual e inter gradual, donde los estudiantes utilizando rutinas de pensamiento realicen interpretaciones a partir de observaciones, establezcan comparaciones a partir de la interpretación textos, analicen mapas mentales e indaguen sobre algunas incógnitas presentadas.

En el momento de proyecto de síntesis los estudiantes en trabajo colaborativo deben elaborar nuevas producciones a partir de la creatividad relacionadas con las vivencias de la región. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgT2-KnqK-xiHZ8b6?e=8aayj8>).

Partiendo del diseño de actividades que permitieran alcanzar los aprendizajes decretados, en la fase tres, por otro lado, se centró en determinar los instrumentos, los medios y las técnicas que se iban a utilizar para recabar las evidencias de la lesson y avanzar en el proceso de la investigación pedagógica. Seguidamente, la profesora investigadora expone ante la triada de la Lesson, la planeación de la lección, quienes, a su vez, siguiendo los cuatro pasos de la escalera Daniel Wilson (1999) sugieren la retroalimentación correspondiente a la misma. Para el ejercicio de revisión del ciclo 3, la profesora investigadora recibió las siguientes apreciaciones, por parte

de los pares evaluadores. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgT92o2QNXXKShT-YU?e=hNWIfb> <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUAXHBz4MCdLLe9e?e=bhv1mY>).

De la misma forma, en la cuarta fase de la metodología la Lesson Study el grupo de trabajo decidió para este ciclo, que las evidencias de los aprendizajes se recolectarían a través de videos de los momentos de la clase, fotográficas de los cuadernos, trabajos elaborados por los estudiantes y audiovisuales. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUFzqZgmF9qHpXmQ?e=t63rKH>).

Acciones de implementación

La quinta fase de la Lesson se implementó de forma presencial. Se puede decir que cerca del 90% de las actividades se desarrollaron sin dificultad, el 10% no se pudieron implementar, debido al mayor tiempo que utilizaban los estudiantes para desarrollar los desempeños de comprensión establecidos para ser trabajados de manera inter gradual.

La implementación de la lección inició con una conexión que la profesora realizó referente al tópico generativo y a los saberes previos. En este momento de exploración, los estudiantes utilizan una rutina de pensamiento para reflexionan en torno al tópico generativo y concepto estructurante, de manera general por toda el aula multigrado. Igualmente, diseñan y exponen un organizador gráfico en el cual presentan los saberes previos los cuales le sirven a la profesora investigadora para enganchar y retroalimentar la planeación. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUFzqZgmF9qHpXmQ?e=t63rKH> https://youtu.be/0C_T7SOfeSk). (https://youtu.be/92Ng_1X9sQM).

En el momento de investigación guiada los estudiantes en trabajo colaborativo por grado reflexionan y escriben sus comprensiones sobre los textos literarios del género narrativo observados con anterioridad. Estas reflexiones han sido organizadas para ser analizadas en

diferentes grupos, utilizando rutinas de pensamiento. De la misma manera realizan un análisis de los elementos que caracterizan cada uno de los textos, utilizando rutinas de pensamiento. (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTosHBR6irW-GdHI?e=AtQeZp>).

En el momento de proyecto de síntesis los estudiantes crean diferentes textos del género narrativo y realizan una rutina de pensamiento en la cual definen las comprensiones a las cuales ha llegado. Igualmente, en trabajo colaborativo inter-grados realiza una comparación entre los diferentes géneros y las socializan utilizando una rutina de pensamiento. Para terminar en este momento, utilizando la escalera de metacognición realizan un proceso de autoevaluación y coevaluación sobre las comprensiones a la que han llegado (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgTosHBR6irW-GdHI?e=AtQeZp>).

Acción de evaluación de los aprendizajes

Para este apartado, Casanova(1998) propone un modelo evaluador y su metodología en la que incluye: técnicas para la recolección de datos, técnicas para el análisis de datos e instrumentos para el análisis de datos, por tal motivo, constituyen un elemento fundamental dentro de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Es por esta razón, que se ha convertido en un proceso sistemático.

Por lo anterior, la evaluación estuvo presente en los tres momentos de la clase a partir de los desafíos propuestos en los cuales los estudiantes en trabajo colaborativo o individual reflexionaban. Las comprensiones a las que los estudiantes llegaron se visualizaron en rutinas de pensamiento o reflexiones profundas de preguntas orientadoras. Igualmente, los estudiantes utilizaron la rúbrica de autoevaluación y coevaluación implementando la escalera de metacognición, que le permitió al estudiante reflexionar de manera profunda sobre el aprendizaje adquirido y evidenciar las falencias que tenía. La evaluación partió de elementos como:

Interpretaciones verbales y no verbales individual, grupal por grado y por la acción del trabajo colaborativo inter-grados, exposiciones de las reflexiones a que llegaron, organizadores gráficos y el diligenciamiento de las rutinas de pensamiento. Igualmente, la rúbrica de heteroevaluación realizada por parte de la profesora investigadora le permitió determinar el avance de los aprendizajes y las posibles retroalimentaciones realizadas (Ver https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgT5dH_YefLUjVgLW?e=IFgEpy).

Evaluación del Ciclo de reflexión

La profesora investigadora junto con el grupo colaborativo de la lesson, en su sexta fase, identificó algunos aspectos fuertes y otros débiles los cuales constituirán oportunidades de mejoramiento para un nuevo ciclo expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 4. *Evaluación del Ciclo de Reflexión No. 4*

Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ La planeación para un aula multigrado se articula a partir de un concepto estructurante. ○ Los RPA orientan las comprensiones que la profesora pretende alcanzar de los estudiantes. ○ Se evidencian los elementos de la metodología de la EpC. ○ Los instrumentos fueron pertinentes para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es necesario seguir con el fortalecimiento del diseño de una planeación para un aula multigrado en donde el aprendizaje circule en todos los grados.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ○ La comprensión del aprendizaje se fortaleció a partir del trabajo colaborativo inter-grados. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es necesario diseñar desempeños de comprensión con trabajo colaborativo inter-grados.

Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las rúbricas de metacognición fortalecieron la responsabilidad en los estudiantes para alcanzar las comprensiones del aprendizaje. 	<p>grados en todos los momentos de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Es importante implementar acciones que busquen una coevaluación más significativa.
--	--	---

Nota. Elaboración propia.

Reflexión General Sobre el Ciclo Desarrollado

La profesora investigadora junto con el grupo colaborador sigue con la séptima fase de la metodología de la Lesson Study, donde a partir de la reflexión comprenden la práctica de enseñanza. Se realizó la planeación (Jaramillo & Caitán, 2008) para el área de Lengua Castellana en un aula multigrado (Boix Tomás, 2004), (Bustos Jiménez, 2010) (Ezpeleta, 1997), donde interactúan estudiantes desde el grado primero hasta el grado quinto. Para esta planeación se identificó la necesidad de diversificar y adaptar el currículo al contexto del aula, es por esto, que la profesora investigadora retomó la malla curricular del área y la organizó de tal manera que se evidenciara una articulación entre los diferentes grados de escolaridad, a partir de los lineamientos curriculares del macro y meso currículo.

Esta planeación se diseñó para lograr una enseñanza efectiva en un entorno multigradual, a partir de la delimitación de los RPA, los desempeños de comprensión y el proceso de evaluación; de tal manera que se visualizara su pertinencia y coherencia. A la hora de elaborar la planeación, el grupo colaborador consideró como fortaleza el tópico generativo definido por la Institución para el periodo académico. De la misma manera, consideraron que los desempeños de comprensión decretados para ser trabajados de manera colaborativa permitieron el existiera un interaprendizaje. Igualmente, se puede observar la responsabilidad que tiene al momento de

planear para aula multigrado, es por esto, que como debilidad determina que falta establecer claramente los referentes curriculares y visualizar el punto de encuentro de los diferentes grados de escolaridad. Es fundamental manejar con propiedad las orientaciones de teóricos que rigen el modelo de multigradualidad.

Al momento de realizar la planificación de la lesson, el grupo colaborativo encontró similitudes, comparándolo con la forma de planear en la institución, en aspectos como la utilización de referentes del macro y meso currículo. Y algunas diferencias referidas al trabajo colaborativo que utiliza con la metodología de la lesson Study.

A partir de la planeación, los pares académicos realizaron sugerencias pertinentes que le permitieron a la profesora unificar y visualizar una planeación más pertinente al entorno de aula multigrado. El reto de planear para aula multigrado supone un ambiente de aprendizaje amplio que evidencie un solo aprendizaje con niveles de complejidad por grados, los desempeños decretados dieron luz al encuentro pedagógico que se debería evidenciar en este entorno.

En la acción de implementación del ciclo, la profesora consideró relevante que los estudiantes realizaran interpretaciones de diferentes textos del género narrativo; el trabajo colaborativo que se implementaba entre los diferentes grados de escolaridad permitió enriquecer el proceso de aprendizaje cuando el estudiante más chico aprendiera del más grande, y así, lograr afianzar los aprendizajes A partir de la producción textual en situaciones contextualizadas y mediante acciones que permitieran visualizar el pensamiento de los estudiantes, se logra que el estudiante llegue a comprensiones profundas de acuerdo con su grado de escolaridad.

La utilización de recursos digitales accedió a una mayor concentración y participación de los estudiantes. Igualmente, trabajar de manera colaborativa intergrupal o grupal permitió acercar al estudiante a indagar nuevas inquietudes y realizar reflexiones más profundas. Es importante

reconocer que trabajar con rutinas de pensamiento ha generado en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora un acercamiento al pensamiento de los estudiantes, de sus reflexiones, aprendizajes e inquietudes. La reflexión del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la práctica de enseñanza de manera continua le da la oportunidad a la profesora de comprender que lo que planeó, implementó y evaluó.

La reflexión constante de la práctica de enseñanza le permitió a la profesora identificar la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que enriquecieran el aula multigrado, en donde el estudiante sea el centro del aprendizaje y se vivencien espacios de interacción entre el saber, los estudiantes y la profesora.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Con los hallazgos del ciclo, la profesora investigadora sigue identificando oportunidades de mejorar que serán proyectadas dentro de la realización del siguiente ciclo de reflexión.

1. Hay que asegurar que la contextualización del aula multigrado se vea reflejado en los desempeños de comprensión propuestos para los diferentes momentos de clase en la cual los estudiantes interactúen de tal forma que uno aprenda del otro.
2. Avanzar en la identificación de los conceptos estructurantes asegurando que sean abarcadores, amplios, transversales y que promuevan una mayor comprensión en los estudiantes de los diferentes grados del aula multigrado.
3. Para fortalecer la práctica de enseñanza decretar RPA unificados para el aula multigrado.
4. Fortalecer los procesos de retroalimentación de manera explícita en los diferentes momentos de la práctica de enseñanza.
5. Hay que asegurar que mediante la metacognición se lleve al estudiante a reflexionar sobre su propio desempeño con relación a los RPA y la importancia de realizar una transferencia de lo

aprendido al contexto.

Ciclo de Reflexión No. 5. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias en aula multigrado.

Nombre del Ciclo: Represento con imágenes y me expreso (Los pictogramas).

Acción de planeación

En el presente ciclo, se planea continuar utilizando la metodología investigativa lesson study, donde la primera fase se centra en la escogencia del foco, que de acuerdo con el grupo colaborativo será la interpretación y producción de textos y gráficas estadísticas utilizando pictogramas. Es decir, le permitirá a los estudiantes darle sentido a las imágenes o signos que encuentren dentro de su contexto y a utilizar esa información para comprender un hecho.

El ciclo se implementaría durante el segundo período académico del año 2022, en un aula multigrado donde se encuentran estudiantes de los grados de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de básica primaria. El ciclo se proyecta para ser implementado de manera interdisciplinaria entre las áreas de Lengua Castellana y Matemática.

Siguiendo la metodología de la Lesson, la segunda fase hace referencia a la planeación de la clase. El grupo colaborativo inició la planeación partiendo de la revisión de los referentes curriculares que establece el macro currículo y los lineamientos definidos por la Institución Educativa en su PEI que hacen parte del meso currículo. Para lograr en el aula multigrado la interdisciplinariedad se buscó un hilo conductor que articulara los grados de escolaridad presentes.

Asimismo, se realizó el análisis del contexto del grupo de estudiantes con el propósito de identificar la riqueza de diversidad sociocultural presente y por ende su heterogeneidad en

términos de edades, intereses, conocimientos y habilidades, los cuales fortalecen la ayuda de unos estudiantes a otros. Asimismo, se buscaron estrategias que orientaran cómo hacer enseñable el saber, qué discursos serían los más adecuados de utilizar, cuáles acciones podrían motivar el proceso de enseñanza aprendizaje y qué relaciones se deberían desencadenar durante la práctica de enseñanza. Para planificar la lección se utilizó el formato institucional tomando como referencia el tópico generativo “La tienda escolar”.

El diseño de la planeación está encaminado implementando los lineamientos de la metodología Enseñanza para la Comprensión, la cual parte de un tópico generativo o foco, unas metas de comprensión, unos momentos de aprendizaje (exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis) con los respectivos desempeños de comprensión y el proceso de evaluación de los aprendizajes.

En esta fase se decretaron las competencias para cada uno de los grados del aula multigrado, así: Grado 1º, comprende cómo interpretar y producir textos utilizando pictogramas. Grado 2º, comprende cómo interpretar textos y producir nuevos textos utilizando pictogramas. Grado 3º, comprende cómo realizar predicciones y producciones a partir de un texto o una imagen, utilizando pictogramas. Grado 4º, comprende cómo realizar interpretaciones y producciones a partir de un texto, utilizando pictogramas. Grado 5º, comprende cómo interpretar y producir textos utilizando un organizador gráfico.

Asimismo, se decretaron los RPA para cada una de las dimensiones de comprensión unificados para todos los grados de escolaridad: RPA de Conocimiento: El estudiante reconocerá la función que tienen los pictogramas al momento de interpretar y producir un mensaje. RPA de Propósito: El estudiante comprenderá la importancia que tienen los pictogramas para comunicar mensajes organizadamente. RPA de Método: El estudiante realizará interpretaciones y

producciones utilizando pictogramas. RPA de Comunicación: El estudiante interpretará y producirá nuevos conceptos utilizando los pictogramas (Ver

<https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUcnJhHNkKl79E3D?e=OjJk2i>)

Para el momento de exploración se planea que la profesora investigadora retome los aprendizajes de la clase anterior para realizar una articulación con las nuevas comprensiones. Los estudiantes organizados de manera inter-grados realizan un trabajo colaborativo en el cual a partir de la interpretación de pictogramas organicen ideas. De la misma forma, utilizando una rutina de pensamiento expongan sus comprensiones e inquietudes; importantes para retroalimentar la planeación.

En el momento de investigación guiada se prevé presentar desempeños de comprensión secuenciales para ser trabajados de manera individual y colaborativa gradual e inter gradual, donde los estudiantes a partir de observaciones a textos con pictogramas o gráficos estadísticos interpreten las situaciones utilizando rutinas de pensamiento. De la misma forma, crear nuevos textos o representaciones como estrategia de comunicación.

En el momento de proyecto de síntesis los estudiantes en trabajo colaborativo de grado van a transferir los aprendizajes utilizando pictogramas para tabular una encuesta, para elaborar una descripción y para diseñar un organizador gráfico, relacionados con la alimentación saludable en el entorno escolar y familiar (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUiFmTypXs02u1kN?e=fTXvhn>).

En la fase tres de la lesson el grupo colaborativo determina los instrumentos, los medios y las técnicas que se iban a utilizar para recabar las evidencias de la lesson y así avanzar en el proceso de la investigación pedagógica. Seguidamente, la profesora investigadora expone ante la triada de la Lesson, la planeación de la lección, quienes, a su vez, siguiendo los cuatro pasos de

la escalera Daniel Wilson (1999) sugieren la retroalimentación correspondiente a la misma. (Ver https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUkzf_6RDR0oYq--?e=uKfufU
<https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUouYLFc2c6DP7-A?e=RhHJd0>).

Asimismo, en la cuarta fase de la metodología la Lesson Study el grupo de trabajo decidió que las evidencias de los aprendizajes se recolectarían a través de fotografías de los cuadernos, trabajos elaborados por los estudiantes y videos de los momentos de la clase o socializaciones de los estudiantes (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUvuN3cEG2Q5ojhE?e=9zbYKa>).

Acciones de implementación

La fase quinta de la metodología de la Lesson Study, hace referencia a la implementación. Se puede decir que cerca del 95% de las actividades se desarrollaron sin dificultad, el 5% no se pudieron implementar, debido al tiempo establecido para cada uno de los desempeños y que en algunos momentos no se cumplió como estaba planeado.

La lección inició con la conexión pedagógica con los saberes previos. En este momento de exploración, los estudiantes utilizaron una rutina de pensamiento para reflexionaron en torno a una serie de imágenes (pictogramas). Igualmente, a partir de las interpretaciones, los estudiantes les dieron significado a las imágenes, realizaron la conexión entre ellas y le dieron significados textuales. Igualmente, diseñaron nuevos pictogramas y los utilizaron con palabras de enlaces los cuales fueron interpretados por sus compañeros de aula (Ver <https://youtu.be/ZhXN6XzJoyY>
<https://youtu.be/uMI8ii-dzSM>
https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgUw9g4GAEH9T_rrl?e=MLq0cg).

Durante el momento de investigación guiada los estudiantes en trabajo colaborativo por grado interpretaron diferentes textos con pictogramas, reflexionaron utilizando una rutina de

pensamiento y transcribieron en un texto escrito sus representaciones. Igualmente, observaron, interpretaron gráficos estadísticos y reflexionaron sobre la intensidad comunicativa de cada uno de ellos. Finalmente, utilizando la rutina de pensamiento reflexionaron sobre la intensidad comunicativa que tienen los pictogramas y socializaron al grupo las apreciaciones (Ver <https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgU14ordsRgkIZ2Qu?e=QS0wuS>)

Para el proyecto de síntesis los estudiantes indagaron en el entorno escolar sobre las preferencias de una alimentación saludable que se pueda ofrecer en la tienda escolar, igualmente elaboraron un texto descriptivo sobre las ofertas y diseñaron un organizador gráfico que hará parte de los productos que ofrecerá la tienda escolar. Los estudiantes presentaron sus trabajos utilizando pictogramas. Para terminar este momento, utilizaron la escalera de metacognición para determinar las comprensiones a las que había llegado (Ver <https://youtu.be/txuwiANhME> <https://youtu.be/Kez9B8HMT1E> <https://youtu.be/s7qQxPCLXN4> https://1drv.ms/b/s!AoQ8KeZbNemOgU6_rzaWZx7hqYe2?e=6Lwzb9)

Acción de evaluación de los aprendizajes

La acción de planeación se ha convertido en un proceso sistemático y riguroso. El proceso de evaluación se presentó en los diferentes momentos de clase determinados el módulo de aprendizaje como desafíos propuestos como producto de trabajos colaborativos o reflexiones individuales. Las comprensiones se visualizaron en rutinas de pensamiento y reflexiones profundas de preguntas orientadoras. Igualmente, se implementaron rúbricas de coevaluación y escalera de metacognición para la autoevaluación.

La evaluación partió de elementos como: Interpretaciones individuales, grupal por grado y por la acción del trabajo colaborativo inter-grados, a partir de la observación y exposiciones de las reflexiones y comprensiones adquiridas. Igualmente, la rúbrica de heteroevaluación realizada

por parte de la profesora investigadora le permitió determinar el avance de los aprendizajes y las posibles retroalimentaciones realizadas (Ver evaluación)

Evaluación del Ciclo de reflexión

En la sexta fase la profesora investigadora junto con el grupo colaborativo identificó algunos aspectos fuertes y otros débiles los cuales constituirán oportunidades de mejoramiento para nuevos ciclos.

Tabla 5. *Evaluación Ciclo de Reflexión No. 5*

Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Existe articulación en la planeación a partir de un concepto estructurante para todos los grados. ○ Se decretaron RPA unificados para todos los grados del aula multigrado. ○ Los desempeños de comprensión se encuentran organizados secuencialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortalecer la circulación del aprendizaje en los diferentes momentos de la clase. ○ Optimizar la selección de los instrumentos, técnicas y medios para recolectar y analizar información.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ○ El trabajo colaborativo gradual e inter gradual, permitió fortalecer la comprensión de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortalecer los roles que adquieren los estudiantes durante el trabajo colaborativo.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ○ La escalera de metacognición permite identificar las comprensiones de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es importante fortalecer el seguimiento y sistematización del proceso de evaluación de los aprendizajes.

Nota. Elaboración propia.

Reflexión General Sobre el Ciclo Desarrollado

La profesora investigadora aplicó la planeación para aula multigrado donde interactúan estudiantes desde el grado primero hasta el grado quinto. Para esta planeación se tuvo en cuenta la necesidad de unificar el concepto estructurante y los RPA para todos los grados del aula multigrado, es por esto, que se organizó articuladamente, a partir de los lineamientos curriculares del macro y meso currículo. La profesora investigadora reflexiona sobre la importancia de diseñar una planeación con responsabilidad para aula multigrado, en donde se visualice un proceso pertinente, coherente y articulado con un punto de encuentro de los grados de escolaridad en los diferentes momentos de la planeación.

Durante la acción de planificar la lección se encuentran similitudes en cuanto a la utilización de referentes del macro y meso currículo, aunque difieren en la manera como se planea puesto que se omite la singularidad que tiene cada práctica de enseñanza.

A partir de la planeación de la clase, los pares académicos realizaron sugerencias pertinentes que permitieron visualizar las mejoras para acercarla hacia una planeación más próxima al aula multigrado. El reto de planear para aula multigrado supone lograr un ambiente donde el aprendizaje circule en todos los grados, por consiguiente, el diseño de desempeños con trabajo colaborativo pretendió encontrar esos espacios donde uno aprende de otro.

Durante la implementación de la planeación se consideró relevante que los estudiantes reconocieran el papel que tienen los pictogramas durante la comunicación. A partir de la interpretación y producción textual o gráfica de situaciones contextualizadas y mediante acciones que permitirán visualizar el pensamiento de los estudiantes, se logra que el estudiante llegue a comprensiones profundas sobre su importancia y utilización en procesos comunicativos. Cabe destacar que el trabajo con rutinas de pensamiento ha generado en los estudiantes una expresión habitual y motivadora de enganche al proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma forma, la

profesora logra visualizar las comprensiones a las cuales llegan los estudiantes gradualmente e identificar aquellas dificultades en las cuales se requiere una retroalimentación.

Al finalizar la práctica de enseñanza a partir de las reflexiones profesionales la profesora investigadora denota la importancia de acercarse más al aula multigrado. La reflexión constante le permitió identificar la necesidad de seguir transformando dicho entorno y seguir profundizando en el proceso pedagógico que la lleve a reconocer las estrategias pertinentes para lograr que el estudiante interactúe con el saber, el medio, el profesor y el otro estudiante para apropiarse y comprender un aprendizaje. La reflexión del proceso sobre la práctica de enseñanza de manera continua le dio a la profesora investigadora la oportunidad de comprender que lo que planeó, implementó y evaluó puede ser modificado y transformado.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Con los hallazgos del ciclo, la profesora investigadora sigue identificando oportunidades de mejorar que serán proyectadas dentro de la realización de siguientes ciclos de reflexión.

1. Continuar fortaleciendo la práctica de enseñanza a partir del trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje.
2. Seguir implementado y promoviendo la visibilización del pensamiento implementando rutinas que lleven al estudiante a reflexionar sobre lo que pensaba y lo que piensa después de las sesiones de clase, desarrollando así un pensamiento más reflexivo y crítico.
3. Fortalecer el proceso de evaluación de aprendizajes para redireccionar la práctica de enseñanza.
4. Conocer y aprender del contexto del aula multigrado, para promover un aprendizaje significativo.
5. Fortificar los conceptos estructurantes donde sea evidente la transversalidad para un aula

multigrado, acercándose a la flexibilidad curricular propia de este tipo de aula por su contextualización.

6. Fortalecer el diseño de desempeños exploradores de aprendizajes, indagadores y transferibles.

Capítulo VII. Hallazgos, Análisis e Interpretación

En el presente apartado, la profesora investigadora presenta los principales hallazgos encontrados en la investigación, los cuales son producto del análisis e interpretación de los datos recolectados durante el proceso de investigación. A partir de los cinco ciclos de reflexión de manera cronológica se presentan las comprensiones y reflexiones encontradas alrededor de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (Planeación, implementación y evaluación del aprendizaje), consideradas como categorías apriorísticas.

Igualmente, aquellos atributos que emergen de estas categorías, consideradas como subcategorías emergentes. Para el análisis e interpretación de datos se utilizó la triangulación de datos como una técnica que se centra en contrastar enfoques a partir de los datos recabados de tal forma que contribuyan a discernir la objetividad de la investigación.

Acción de planeación

Dentro de la categoría apriorística en la acción de planeación se identificaron como subcategorías el contexto, los conceptos estructurantes y los resultados previstos de aprendizajes.

Contexto. Una planeación efectiva debe tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, con el fin, de propiciar un aprendizaje que le permita solucionar situaciones propias de su vida cotidiana. Escontrela (2003) explica que:

(...) desde la perspectiva constructivista, el diseño de instrucción debe considerar las características particulares del ambiente en el que se realizan las aplicaciones. Las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje ((Escontrela, 2003, p. 36).

Por lo tanto, esto requiere conocer las particularidades del contexto de los estudiantes, los

cuales dan sentido y permiten la apropiación del conocimiento. Según Díaz Barriga (2002) la importancia de la contextualización en el aula multigrado le permite al profesor realizar un puente entre el conocimiento adquirido y la vida del estudiante de tal forma que adquiriera un carácter significativo donde se le brinde la posibilidad al estudiante de utilizarlo en el contexto. Es decir, en aula multigrado, la diversidad de edades, grados y niveles de competencia curricular, deben permitir fortalecer los espacios en aprendizajes significativos e inclusivos.

La contextualización de un aprendizaje cumple un rol esencial para la práctica de enseñanza en la acción de planeación. A partir de ella, los procesos pedagógicos de aula multigrado adquieren un carácter más complejo, puesto que busca estimular el aprendizaje de todos, de manera flexible en el contexto en el cual el estudiante interactúa. En consecuencia, si se menciona el contexto multigrado se deben tener en cuenta todos los aspectos que influyen en el entorno que se está especificando.

El contexto rural multigrado ayuda a identificar las necesidades primordiales para que, a partir de estas, se empiecen a implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a la mejoría de esas necesidades. La contextualización curricular está relacionada con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes. Es en este momento donde se vuelve flexible por la necesidad de diversidad y heterogeneidad presente en este tipo de aula.

Por eso, es imperativo tener en cuenta las necesidades, las expectativas y los intereses de toda la comunidad, pero en especial la de los estudiantes, sin dejar a un lado los conocimientos generales y universales de las disciplinas. En la tabla 6 se presentan los hallazgos y el análisis de la Contextualización como subcategoría de la acción de planeación.

Tabla 6. Hallazgos y análisis subcategoría de planeación

Categoría: Planeación	Subcategoría: Contextualización
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las actividades planeadas, se decretan muy poco con el contexto del estudiante, son dirigidas hacia un entorno unigrado, sin embargo, se determinan acciones que indagan sobre los saberes que el estudiante conoce y lo relacionan con un nuevo aprendizaje.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las diferentes actividades están contextualizadas para estudiantes de un aula unigrado, promueven la evolución secuencial del aprendizaje a partir de un tópico generativo, permitiendo de esta manera que los estudiantes lo transfieran al momento de resolver situaciones cotidianas.
Ciclo 03	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las actividades planeadas se relacionan directamente con el contexto de aula multigrado en el que se desenvuelve el estudiante, promoviendo un momento de integración gradual. Los aprendizajes se fortalecen a partir de un tópico generativo, de tal forma, que pueden ser aplicados por los estudiantes dentro de su contexto cercano para resolver problemas cotidianos.
Ciclo 04	<ul style="list-style-type: none"> ○ La contextualización en el marco del aula multigrado a partir de la articulación de los saberes mediante un hilo conductor que conecte los diferentes grados de escolaridad, le permite establecer conexiones de los aprendizajes con el tópico generativo, entre lo que sabe y lo nuevo que va a aprender, dotando el proceso de aprendizaje pertinente.
Ciclo 05	<ul style="list-style-type: none"> ○ En un contexto multigrado se determinan como elementos esenciales en el proceso de contextualización, la conexión que debe existir entre las actividades planteadas con el entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve el niño. Otro elemento es la conexión pedagógica de los aprendizajes aprovechando la diversidad y heterogeneidad del aula. Igualmente, el desarrollo de competencias para ser aplicadas en el entorno. Asimismo, Igualmente, la valoración de los aprendizajes previos como anclaje con los nuevos aprendizajes. Asimismo, la coherencia y la pertinencia dentro del proceso de contextualización permiten establecer una relación pertinente, ya que conecta al estudiante frente a saberes útiles en para el entorno.

Nota. Elaboración propia.

Con relación a la contextualización, al inicio de la investigación en los dos primeros ciclos la profesora realizaba parcialmente una conexión entre las diferentes actividades planeadas y el contexto particular de aula multigrado en el que se desenvuelven los estudiantes. El hecho de

que la planeación se desvincule del contexto real aleja un poco el aprendizaje significativo de colaboración que se evidencia en este tipo de aula. Al efectuar una planeación de forma parcial para este tipo de aula, no siempre se desarrollará un aprendizaje efectivo donde los estudiantes valoren comprensiones compartidas en el que uno aprende del otro.

En los ciclos siguientes, la contextualización está presente en un contexto de aula multigrado de una manera articulada, coherente y pertinente. Se determinan como elementos esenciales en el proceso de contextualización la conexión entre los diferentes grados de escolaridad, del entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve el niño con las actividades propuestas. Igualmente, la aplicabilidad del aprendizaje, que hace referencia a la manera como el estudiante desarrolla competencias para ser aplicadas en su entorno. Por otro lado, la contextualización crea un anclaje entre los aprendizajes previos del estudiante con lo nuevo que va a aprender. Asimismo, la coherencia y la pertinencia dentro del proceso de contextualización permite decretar una relación pertinente que conecta los nuevos aprendizajes con situaciones del entorno.

Según la referencia de Díaz-Barriga (2006), todo lo que les pasa a los estudiantes influye en sus vidas, y, por consiguiente, el currículo debería plantearse, más en el aula multigrado, en términos amplios y flexibles. En conclusión, se debe discurrir que la contextualización debe ser considerada como un elemento fundamental a la hora de realizar la acción de planeación como parte de la práctica de enseñanza, de tal forma que les permita a los estudiantes alcanzar competencias pertinentes y necesarias para desenvolverse en su entorno.

Resultados Previstos de Aprendizaje

Para Gosling & Moon (2001), estos resultados son definidos como enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante debe saber, comprender y/o ser capaz de demostrar en un

período de aprendizaje; es decir, aquellos logros que debe alcanzar el estudiante de acuerdo con los desempeños de comprensión a lo largo de cada proceso. En la tabla No. 7 se presentan los hallazgos encontrados con el respectivo análisis de los resultados previstos de aprendizaje como subcategoría de acción de planeación.

Tabla 7. *Hallazgos y análisis de la subcategoría acción de planeación*

Categoría: Planeación Ciclos	Subcategoría: Resultados Previstos de Aprendizaje Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ En este ciclo se evidencia una relación coherente y pertinente entre los RPA y las orientaciones del macro currículo y meso currículo de tal forma que permite una conexión con el micro currículo. Los RPA definidos para un grado exponen lo que el estudiante será capaz de hacer de acuerdo con las cuatro dimensiones del conocimiento, las cuales responden al qué aprender, para qué aprender, cómo aprender y cómo ese conocimiento se puede comunicar de diferentes maneras. Los RPA se dieron a conocer a los estudiantes, considerado como un cambio importante en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, ya que anteriormente no se compartían.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ En este ciclo, se evidencia una relación coherente y pertinente de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Esta relación permitió una conexión entre el macro currículo, el meso currículo y el micro currículo. Los RPA definidos para un grado de escolaridad articulados a través de un tópico generativo, se convirtieron en enunciados con una visión clara para decretar cada uno de los propósitos de las actividades planteadas durante del proceso de enseñanza aprendizaje.
Ciclo 03	<ul style="list-style-type: none"> ○ En este ciclo los RPA definidos para el aula multigrado, se decretaron para cada uno de los diferentes grados de escolaridad, articulados a partir de un hilo conductor y un tópico generativo con coherencia y pertinencia teniendo en cuenta los referentes del Ministerios de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Estos RPA se precisaron de manera clara, concreta y compartida a lo largo del ciclo, permitiendo la comprensión de un saber y mejorando el nivel de motivación y disposición hacia el aprendizaje.
Ciclo 04	<ul style="list-style-type: none"> ○ En este ciclo los RPA se definieron igualmente para cada uno de los grados de escolaridad del aula multigrado con una relación articulada a partir de un hilo conductor y un tópico generativo. Estos RPA formulados igualmente con coherencia y pertinencia a partir de los referentes que orienta el Ministerios de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Son claros, concretos y compartidos a lo largo del ciclo con los estudiantes, se conectan con el concepto estructurante y con el contexto en el que se desenvuelve el niño.

Ciclo 05

- En este ciclo los RPA se definieron unificados para todos los grados de escolaridad del aula multigrado, articulados con un hilo conductor y un tópico generativo. Estos RPA exponen lo que el estudiante será capaz de hacer de acuerdo con las cuatro dimensiones del conocimiento, con coherencia y pertinencia a partir de los referentes del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Los RPA son claros, concretos y compartidos, se conectan con el concepto estructurante y con el contexto y sirven como referencia para identificar a través de la evaluación de aprendizajes si el desarrollo de la Lesson es exitoso.

Nota. Elaboración propia.

Se puede analizar que los RPA fueron decretados por la profesora investigadora tomando como referencia las orientaciones curriculares del macro currículo y meso currículo, de tal forma que se pudieran establecer relaciones con el micro currículo. Igualmente, se fueron formulando para el desarrollo de las cuatro dimensiones promoviendo el desarrollo integral del conocimiento. Puesto que los RPA para el primer ciclo fueron compartidos de una manera somera, se puede determinar que la comprensión por parte de los estudiantes fue igualmente superficial, y por lo tanto no ayudó a fijar el rumbo que deberían tener los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La profesora investigadora en los siguientes ciclos, comienza a evidenciar nuevas comprensiones con relación a los RPA, cuya importancia según el artículo de la Universidad de la Frontera, (2016, p. 2) dentro la práctica de enseñanza radica en la utilidad que tiene como herramienta para poder centralizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, al mismo tiempo, favorece el proceso de diseño y planificación para que este sea coherente entre las acciones formativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se esperan alcanzar con los estudiantes. Es decir, en los RPA se debe evidenciar la relación entre el estudiante, el profesor y el saber durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Un proceso que debe ser

coherente con las actividades, las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Para la profesora investigadora un primer hito relacionado con los RPA es reconocer que deben ser construidos a partir de los diferentes documentos de referencia nacionales, locales e institucionales, de tal forma que le permitan tener una conexión con coherencia y pertinencia entre el macro currículo, el meso currículo y el micro currículo. Un segundo hito, es que los RPA deben expresar lo que los estudiantes serán capaces de comprender, en cuanto al conocimiento, método, propósito y comunicación. Un tercer hito hace referencia a la manera como debían ser decretados de manera clara y precisa. Esta forma de fijar los RPA le permitió a la profesora investigadora tener una visión explícita y direccionada para donde todos los actores del proceso deberían dirigir sus esfuerzos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Compartir y explicar los RPA durante las diferentes actividades del ciclo, es una de las transformaciones más relevantes de la práctica de enseñanza, puesto que potencializaron la motivación de los estudiantes para lograr alcanzar la comprensión de un saber, su propósito, la manera cómo aplicarlo y cómo comunicarlo y transferirlo a su entorno. Finalmente, los RPA están conectados de forma directa con el propósito de cada una de las actividades planeadas y desarrolladas.

La acción de planeación toma fuerza con los RPA en el momento en que se decreta de forma clara y coherente lo que los estudiantes deben alcanzar al terminar un ciclo de acuerdo con las diferentes dimensiones de conocimiento, de la misma forma, al momento de socializarlos para ser comprendidos por todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y al momento de establecer una relación de coherencia y pertinencia con las actividades a desarrollar para de esta manera lograr la concreción curricular.

Por otro lado, la construcción de los RPA ha aportado a la profesora investigadora un

ejercicio interesante, en el momento en que tomó el reto de diseñar RPA agrupados para el grupo de estudiantes que hacen parte de la diversidad del aula multigrado (grupos escolares desde el grado primero hasta quinto de básica primaria), unificados para cada una de las diferentes dimensiones de conocimiento.

Asimismo, la profesora ha avanzado en comprender los diferentes objetivos propuestos para las disciplinas que debe orientar en este tipo de aula, las cuales se encuentran sustentadas en los diferentes documentos de referencias, que son el soporte a las decisiones que debe tomar frente al saber que un estudiante debe alcanzar al terminar un proceso de aprendizaje específico.

Conceptos Estructurantes

Los conceptos estructurantes son la tercera subcategoría emergente de la categoría apriorística de la presente investigación, su importancia radica en que contribuyen a tener una perspectiva global de los contenidos y las conexiones que se puedan dar entre ellos y otras áreas del conocimiento. A continuación, en la tabla 8 se presentan los principales hallazgos de forma cronológica en el desarrollo de cinco ciclos de reflexión.

Tabla 8. *Hallazgos y análisis subcategoría conceptos estructurantes*

Categoría: Planeación	Subcategoría: Conceptos Estructurantes
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	○ El concepto desarrollado se caracteriza por no ser transversal para aula multigrado, igualmente, no proporciona un marco abarcador. Asimismo, no es socializado con los estudiantes para ser comprendido.
Ciclo 02	○ El concepto estructurante desarrollado empieza a caracterizarse a partir de su transversalización con el tópico generativo, actuando como un puente entre algunas disciplinas, de la misma forma, este es compartido y explicado a los estudiantes para su comprensión.
Ciclo 03	○ El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversalizado en un contexto de aula multigrado con el tópico generativo y algunas disciplinas del conocimiento, lo que le facilita al estudiante tener una visión más amplia del conocimiento. Asimismo, es socializado con los estudiantes.
Ciclo 04	○ El concepto estructurante es transversalizado en un contexto de aula multigrado con el tópico generativo y algunas disciplinas. Asimismo, es socializado con los estudiantes para su mejor comprensión.

Ciclo 05

- El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversal en un contexto de aula multigrado con el t3pico generativo y por brindar un marco general donde los contenidos espec3ficos son m3s comprensibles, lo cual, permite que los estudiantes alcancen los RPA decretados en la planeaci3n.

Nota. Elaboraci3n propia.

En las dos primeras Lesson se evidenci3 que la profesora investigadora no ten3a una comprensi3n profunda sobre la organizaci3n pertinente, coherente y articulada de los conceptos estructurantes, por lo tanto, las actividades programadas giraron en torno a un concepto establecido a partir de los DBA lo cual no permiti3 brindar un marco general, donde se establecieran relaciones de transversalidad. En el tercer y cuarto ciclo el concepto estructurante decretado empieza a caracterizarse por ser amplio y transversal, lo cual surge como fruto de un an3lisis sobre cu3les ser3an las estructuras jer3rquicas de conceptos estructurantes pertenecientes a las diferentes 3reas que orienta.

Asimismo, al compartirlos y explicarlos a los estudiantes, generaron una mayor motivaci3n al conocer las posibles conexiones que presentaban con otras 3reas. De esta manera, queda decretada la importancia que tienen los conceptos estructurantes, como un elemento esencial a la hora de realizar la acci3n de planeaci3n, los cuales, seg3n Gagliardi (1986) son objetivos generales que permiten construir nuevos conocimientos. Se debe reconocer la importancia que tiene la organizaci3n de los contenidos alrededor de los conceptos estructurantes para favorecer el desarrollo de un sistema conceptual m3s amplio tanto para los estudiantes como para la profesora investigadora.

Acci3n de Implementaci3n

En esta categor3a aprior3stica, emergieron dos subcategor3as, la exploraci3n de conocimientos previos y la visibilizaci3n del pensamiento.

Exploraci3n de Conocimientos Previos: dentro la acci3n de implementaci3n se

encuentra un factor importante como es la exploración de conocimientos previos, que, para Dewey, es el punto de partida de toda práctica educativa son las experiencias previas y los conocimientos que todo niño o joven trae consigo. Es decir, que todo proceso de enseñanza aprendizaje debe considerar los aprendizajes que trae el estudiante consigo que le permitan conectarse con un nuevo aprendizaje. En la tabla 9 se presentan los hallazgos y el análisis de la exploración de conocimientos previos como subcategoría de la acción de implementación.

Tabla 9 . Hallazgos y análisis subcategoría exploración de conocimientos previos

Categoría: Implementación Ciclos	Subcategoría: Exploración de Conocimientos Previos Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. La exploración de conocimientos previos se da a través de descripciones, rutinas de pensamiento y reflexiones a preguntas orientadoras.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las actividades de exploración de conocimientos previos sirven de anclaje entre lo que el estudiante sabe con el nuevo concepto. La exploración se da partiendo de un tópico generativo en el cual el estudiante reflexiona utilizando una rutina de pensamiento, lo cual, contribuye a la participación y comparación con las acciones que se dan en el entorno.
Ciclo 03	<ul style="list-style-type: none"> ○ El diseño de las actividades de exploración se realiza en aula multigrado organizadas en un primer momento a través de un trabajo inter-grados girando a partir del tópico generativo de tal forma que se integren las experiencias, expectativas e intereses de los estudiantes. En el segundo momento la exploración se torna alrededor de los aprendizajes previos que tienen los estudiantes diferenciados por grado de escolaridad que marcan la pauta de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Ciclo 04	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el estudiante ha ido adquiriendo en el medio social, lo cual, le permite dar mayor sentido a lo que va a prender. La exploración de conocimientos previos se realiza en aula multigrado integrando los diferentes grados de escolaridad en torno a un tópico generativo, utilizando rutinas de pensamiento y preguntas orientadoras y expectativas de los estudiantes, lo cual, contribuye a la participación, reflexión y comparación con las acciones que se dan en el entorno de tal manera que se puedan conectar lo aprendido con lo que va a prender.
Ciclo 05	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el estudiante ha ido adquiriendo en el medio social. La exploración de conocimientos previos se da a través del trabajo colaborativo integrando los grados de escolaridad del aula multigrado en torno al tópico generativo. Igualmente, mediante reflexiones, comprensiones y diálogo

con los estudiantes, como un medio para la construcción de nuevos aprendizajes. Estas actividades de exploración sirven como anclaje entre lo que el estudiante ya sabe y el nuevo concepto. En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses del estudiante. La metodología didáctica puede ser otro elemento que promueve la expresión de los conocimientos previos de los alumnos. La exploración de conocimientos previos se realiza a través de medios escritos, orales y mixtos, permitiendo así la participación de todos los estudiantes. La exploración de estos conocimientos coloca al estudiante en el centro del proceso, evitando ser solamente un receptor de información.

Nota. Elaboración propia.

En esta investigación, la profesora ha avanzado en la comprensión de la importancia que tiene la exploración de los saberes previos que poseen los estudiantes. Cabe anotar, que desde el primer ciclo se evidenció que había una exploración de los saberes previos de los estudiantes a través de medios escritos y orales utilizando rutinas de pensamiento y preguntas orientadoras, lo que contribuye a que los estudiantes participen de forma activa, aportando todo ese conocimiento que han adquirido como producto de la interacción social y cultural.

Sin embargo, es a partir del tercer ciclo estos saberes previos son fortalecidos en el entorno del aula multigrado, en donde la integración de grados le permite fortificar ese aprendizaje de diversidad y heterogeneidad existente en este entorno. De la misma forma, las evidencias de aprendizaje recolectadas de los conocimientos previos le dan sentido y la dirección al proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debe considerar la importancia de los conocimientos previos como dice Dewey, “enfocarse en el estudio del pasado como una forma de comprender el presente, en vez de una mera transmisión de la herencia cultural de una sociedad”. Comprender, por lo tanto, conocer lo que el estudiante trae de su interacción con la sociedad a lo largo de la vida, le permite a la profesora comprender como aprende el estudiante, para tomar las decisiones pertinentes para

comprender como enseñarle.

Visibilización del Pensamiento

La segunda subcategoría que emergió de la presente investigación y que se relaciona directamente con la acción de implementación es la visibilización del pensamiento. Para Tishman & Plamer (2005) el pensamiento visible se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de los pensamientos, preguntas, razonamientos, y reflexiones de una persona o un grupo. La pregunta es cómo fomentar el desarrollo del pensamiento visible y para ello la profesora investigadora utiliza las rutinas de pensamiento de tal manera que le permita guiar a los estudiantes en los procesos de pensamiento.

Perkins (2003) define las rutinas como simples patrones de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez y adaptados fácilmente para el aprendizaje en las distintas materias, es por esto por lo que, con las rutinas de pensamiento, la profesora le pide al estudiante que piensen más allá de los hechos y las conecten las antiguas ideas con las nuevas, o viceversa. Son presentadas como actividades.

En la tabla 10 se presentan los hallazgos y el análisis de la visibilización del pensamiento como subcategoría de la acción de implementación.

Tabla 10. *Hallazgos y análisis subcategoría visibilización del pensamiento*

Categoría: Implementación	Subcategoría: Visibilización del Pensamiento
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las actividades para fomentar la visibilización del pensamiento le permite a la profesora comprender lo que el estudiante aprende y comprende aportando una perspectiva de cómo lo aprende. De la misma forma, brindan datos a la profesora investigadora para fortalecer la acción de implementación y así comprender y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las actividades hacen visible el pensamiento se convierten en un componente continuo del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo observar el conocimiento previo y las comprensiones de los estudiantes durante la lesson.

-
- Ciclo 03**
- Las actividades para fomentar la visibilización del pensamiento le permite a la profesora comprender los avances que el estudiante adquiere y sus saberes que necesiten retroalimentación. La visualización del pensamiento producto de la reflexión, les permite a los estudiantes comunicar los aprendizajes alcanzados de diferentes maneras. Con esta información podrá tomar decisiones para mejorar la Lesson.
- Ciclo 04**
- Las actividades para fomentar la visibilización del pensamiento de manera individual y colaborativa gradual o inter gradual, le brindan datos a la profesora investigadora relacionados con los avances o dificultades que presentan los estudiantes, de tal manera que le permiten fortalecer la acción de planeación e implementación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ciclo 05**
- Hacer visible el pensamiento en un aula multigrado, partiendo de la transversalización de un saber en diferentes disciplinas, se convierte en un componente necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que lleva a los estudiantes a niveles más profundos de reflexión permitiéndoles comunicar los aprendizajes de diferentes maneras. Las actividades para fomentar la visibilización del pensamiento le permite a la profesora comprender lo que el estudiante aprende y cómo lo aprende.
-

Nota. Elaboración propia.

Como producto de la investigación, la profesora reconoce la importancia que tiene el hacer visible el pensamiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, llevándolos de esta forma a niveles de comprensión cada vez más profundos. A partir del primer ciclo de reflexión la profesora investigadora utilizó actividades que fomentan la visibilización del pensamiento, utilizando rutinas de pensamiento y preguntas orientadoras que le permitan al estudiante ir más allá sus comprensiones o en otros casos fomentar nuevos interrogantes o retos. Estas actividades le permitieron a la profesora observar las comprensiones de los estudiantes y evidenciar una perspectiva profunda sobre como lo aprenden.

A partir del ciclo tres, se evidencia cómo las actividades contribuyen a llevar a los estudiantes a niveles de reflexión enmarcados alrededor del trabajo colaborativo inter-grados propios del aula multigrado. Progresivamente se evidencian comprensiones de un saber al interpretar y proponer como transferir el conocimiento para solucionar problemas propios del

contexto cercano.

Como conclusión, se establece que las actividades para fomentar la visualización del pensamiento brindan datos a la profesora que le permiten comprender y fortalecer la acción de planeación e implementación y así, mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario e importante hacer visible el pensamiento de los estudiantes para lograr que estos desarrollen procesos de metacognición y puedan comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras de manera pertinente.

Según el aporte de Ritchhart, Church, & Morrison (2011), es una necesidad hacer visible el pensamiento, puesto que generalmente es un proceso que ocurre de forma invisible, es decir, no se verbaliza o expresa. Por consiguiente, lleva a la profesora a comprender aquello que antes no era visible, lo cual, al ser visibilizado de forma adecuada, ofrece las pautas para conocer cómo aprenden los estudiantes, lo que, en última instancia, lo lleva a transformar la práctica de enseñanza. De igual forma, los autores mencionados, consideran que es posible apoyar y mantener involucrados a los estudiantes, solo cuando comprendemos lo que están pensando: Es decir, hacer visible el pensamiento debe ser componente permanente de enseñanza efectiva durante la práctica de enseñanza.

En conclusión, la visibilización del pensamiento contribuyó a la transformación de la práctica de enseñanza estudiada, al promover espacios dentro del aula enriquecidos por el entorno multigrado donde el pensamiento es altamente valorado y motivado.

Acción de Evaluación de Aprendizajes

La acción de evaluación de aprendizajes entendida de acuerdo con López & Hinojosa, (2001), es un proceso sistemático en el cual se acopian evidencias que permiten establecer el avance del estudiantado, en relación con los logros de los resultados de aprendizaje propuestos

para el curso, con el fin de tomar decisiones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de este paradigma, la profesora investigadora decreta como subcategorías para esta investigación la retroalimentación, los actores que participan en la evaluación de aprendizajes, y los momentos de evaluación.

Retroalimentación

La retroalimentación es la primera subcategoría de la acción de evaluación de aprendizajes y es percibida como apoyo y soporte para el aprendizaje, es decir, a pesar de detectar o corregir errores o señalar aciertos, orienta, apoya y estimula en el estudiante su aprendizaje posterior. Cabe mencionar que William (2011) insiste en que la finalidad de aplicar la retroalimentación es que se convierta más en un recurso de carácter formativo, considerando la calidad en la interacción que se da entre docente y estudiantes, razón por la cual es fundamental la forma y manera en cómo se transmite la información y cómo el grupo de aula la recibe.

No obstante, Canabal & Margalef (2017) hacen referencia a que el éxito de un proceso de retroalimentación depende más del reconocimiento de las dificultades, así como de las habilidades y de la personalidad, con respecto a cada uno de los estudiantes, sobre todo en situaciones particulares. Este aspecto permite que la profesora pueda profundizar en el proceso académico del alumno y de allí, determinar los cambios pertinentes mediante planes de acción y de mejoramiento, por eso la retroalimentación debe ser de manera inmediata, de forma continua y relevante. En la tabla 11 se presentan los hallazgos y el análisis de los procesos de Retroalimentación como subcategoría de la acción de Evaluación de Aprendizajes.

Tabla 11. *Hallazgos y análisis subcategoría retroalimentación*

Categoría: Evaluación de Aprendizajes Ciclos	Subcategoría: Retroalimentación Hallazgos
Ciclo 01	○ Los procesos de retroalimentación contribuyen a cerrar la brecha entre lo que el estudiante alcanza y lo que deben lograr al finalizar un proceso de aprendizaje.

Ciclo 02	○ En este ciclo los procesos de retroalimentación continúan afianzando los conceptos de forma oportuna grupal o particular, donde la profesora tiene un acercamiento para compartir sus juicios sobre el desempeño junto con las recomendaciones para avanzar desde el punto en que se encuentra hasta donde debe llegar de acuerdo con los RPA decretados.
Ciclo 03	○ Los procesos de retroalimentación se convierten en orientaciones para que los estudiantes analicen su proceder y alcancen el aprendizaje deseado y la profesora evalúe la manera como se transmite la información y como el estudiante la recibe para comprenderla y transformarla.
Ciclo 04	○ La retroalimentación contribuye a afianzar el aprendizaje en los estudiantes de manera oportuna. Empieza a dar de forma oportuna a lo largo de todo el proceso, de forma particular y general. Se hace importante crear ambientes propicios para dar y recibir las retroalimentaciones.
Ciclo 05	○ Los procesos de retroalimentación le permitieron al estudiante identificar lo que ha aprendido y como lo ha hecho. Igualmente encuentra la relación con lo que se esperaba que aprendiera. La retroalimentación está presente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje ya que le brindó la oportunidad de realizar las correcciones necesarias o destacar los aciertos, con el propósito de afianzar aquellos conceptos que han resultado más complejos, favoreciendo así nuevas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, a la profesora le brinda datos necesarios para reflexionar, comprender la práctica de enseñanza, redireccionarla y finalmente transformarla.

Nota. Elaboración propia.

Es de resaltar que la retroalimentación, fue evolucionando con el paso del tiempo durante el desarrollo de los cinco ciclos de reflexión. Durante el primer ciclo, se brinda la retroalimentación de forma general al grupo de estudiantes, basado en las evidencias de aprendizaje recolectadas, las cuales, aportan datos sobre aquellos conceptos que han resultado más complejos. En el segundo ciclo, las actividades de retroalimentación contribuyen a estrechar la brecha entre lo que los estudiantes alcanzan y lo que deben lograr. Para los siguientes tres ciclos, se evidencia un avance en la práctica de enseñanza estudiada, debido a que los procesos de retroalimentación empiezan a darse de forma general para el aula multigrado. El hecho del aprendizaje para este tipo de contexto permite lograr el afianzamiento de conceptos de forma oportuna por grupo y por grado, ya que es acá es donde el más chico aprende del más grande.

Igualmente, se dan retroalimentaciones de forma particular, logrando un acercamiento

con el núcleo familiar, donde se comparten juicios, sugerencias y recomendaciones para avanzar desde el punto en que se encuentra el estudiante hasta donde debe llegar su aprendizaje según los RPA decretados.

Un elemento esencial que se debe dar a lo largo del proceso formativo de enseñanza aprendizaje para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes está relacionado con la retroalimentación. En ese sentido, Osorio Sánchez & López Mendoza (2014) han argumentado, frente al tema de la retroalimentación, que esta debe ser asumida como parte integral de la evaluación formativa, ya que favorece la obtención de información que es importante para llevar a cabo los ajustes en el proceso educativo. Expresado de otra manera, la retroalimentación lleva al profesor a reconocer los avances y dificultades de los estudiantes, e igualmente, redireccionar la planeación para asegurar que todos alcancen los RPA decretados para el proceso, teniendo en cuenta el énfasis que hacen Bruno & Santos (2011) en cuanto a la retroalimentación como una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado.

En conclusión, el acompañamiento que realiza la profesora investigadora durante el proceso de enseñanza aprendizaje le permite identificar aquello que se ha logrado con lo que todavía presenta dificultad, en aras de diseñar estrategias de apoyo a un propósito deseado. Asimismo, en un contexto de aula multigrado la retroalimentación toma un gran significado, ya que a partir de una corrección o acierto grupal o gradual se logra fortalecer una comprensión y por ende un aprendizaje para todos los involucrados en el proceso.

Actores que Participan en la Evaluación de Aprendizajes

Esta es una subcategoría en la cual se deben involucrar todos quienes hacen parte e intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque esto propicia la auto reflexión y el

pensamiento crítico. Aquí, se hace referencia a los diferentes actores que deben participar de forma activa en la evaluación de aprendizajes. La profesora investigadora de acuerdo con esta nueva comprensión presenta los hallazgos más relevantes presentados en los cinco ciclos de reflexión. En la tabla 12 se presentan los hallazgos y el análisis de los actores que participan en la evaluación de los aprendizajes como subcategoría de la acción de Evaluación.

Tabla 12. *Hallazgos y análisis subcategoría actores que participan en la evaluación de aprendizajes*

Categoría: Evaluación de Aprendizajes	Subcategoría: Actores que Participan en la Evaluación de Aprendizajes
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ Este ciclo se aplica desde el aislamiento. La docente realiza la heteroevaluación basada en evidencias concretas de aprendizaje enviados por los estudiantes, lo que otorga el proceso de objetividad. La participación en la acción de evaluación de aprendizajes se desarrolla por parte de la profesora a través de la heteroevaluación, los estudiantes por medio de la auto evaluación y los padres por medio de la coevaluación. La autoevaluación y coevaluación surge como un proceso de reflexión sobre el proceso aplicado desde el trabajo en casa, sobre los avances, desafíos y acompañamiento.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ En la acción de evaluación participan diferentes actores, a través, de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de aprendizajes, permitiendo analizar el proceso desde diferentes perspectivas. Los estudiantes identifican su punto de partida, el avance del proceso y los posibles cambios que debe realizar para alcanzar los RPA descritos, cuando efectúan una coevaluación y autoevaluación acertada. La coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación se suministran con instrumentos y criterios precisos, lo cual hace que la evaluación sea objetiva y justa.
Ciclo 03	<ul style="list-style-type: none"> ○ La autoevaluación y coevaluación brinda datos al estudiante que le permiten reflexionar sobre su desempeño, y a la profesora, sobre los logros o dificultades alcanzados en la práctica de enseñanza. El análisis de evidencias recolectadas le permite a la profesora realizar comentarios a los estudiantes de una forma pertinente y coherente sobre el desempeño. De la misma forma, le permite a la profesora analizar las actividades acertadas o equivocadas para mejorar, implementando nuevas estrategias que lleven al estudiante al logro de los RPA formulados.
Ciclo 04	<ul style="list-style-type: none"> ○ En la acción de evaluación del aprendizaje además de la heteroevaluación y autoevaluación, se involucra espacios de reflexión con los estudiantes protagonistas como pares coevaluadores, de tal forma que contribuyen a afianzar los aprendizajes, a identificar los avances con los desafíos que surgen en el proceso.

Ciclo 05

- La participación de diferentes actores en la acción de evaluación permite evaluar las comprensiones a las que ha llegado el estudiante, con mayor objetividad desde diferentes perspectivas. Los resultados de la evaluación diagnóstica, procesual o formativa y la sumativa, le permiten a la profesora, reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes y comprender los aciertos o desaciertos de la práctica de enseñanza para mejorarla.
-

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta, la participación de los actores para la evaluación de los aprendizajes, en el primer ciclo de reflexión la profesora realizaba la heteroevaluación basada en las evidencias concretas de aprendizajes enviadas a lo largo de la Lesson, por otro lado, los estudiantes participaron a través de la autoevaluación y los padres de familia en este caso de aislamiento como coevaluadores, el cual, les permitió reflexionar sobre los avances y los desafíos necesarios que se debían mejorar para alcanzar los RPA decretados al inicio de la Lesson.

En el segundo ciclo, se evidencia un nuevo hito, como es el rol que asumen los estudiantes como coevaluadores de las producciones de sus compañeros a través, de instrumentos concretos como son las rúbricas, donde se analiza un mismo proceso con diferentes miradas. Esto implicó, un cambio importante en la práctica de enseñanza estudiada, puesto que, para el análisis de las comprensiones, se realizaba desde diferentes perspectivas.

En los siguientes ciclos, se identifica que, con la participación de los estudiantes de diferentes grados del aula multigrado, que actuaban como pares académicos se logra afianzar las comprensiones de manera colaborativa.

Durante la evaluación se resalta la importancia de utilizar instrumentos concretos por parte de los diferentes actores, como una herramienta de imparcialidad que promueve la justicia al ser analizada. A la luz de todo lo mencionado anteriormente, se debe promover dentro de la práctica de enseñanza en aula multigrado diferentes formas de participación como son: la

autoevaluación-estudiante, coevaluación-grupos inter-grados y heteroevaluación-profesor, las cuales proporcionarían la valoración de los conocimientos y la interacción social.

Como fundamento de este caso, Torres Perdomo & Minerva Torres(2005) han tomado en consideración lo que señala Parcerisa Aran (2000) respecto a la autoevaluación, quien considera que es “un proceso eficaz para conocer lo que se aprende, en el caso del alumnado; en cuanto al profesorado, algunas de las formas de autoevaluación sirven perfectamente para comprobar sus propios logros” (p. 118). Sin duda alguna, esto le permite al profesor y al estudiante reflexionar de manera profunda sobre los aciertos y desaciertos en el proceso de enseñanza aprendizaje y de esta forma realizar los ajustes necesarios con el fin de hacer las mejoras y redireccionar el proceso de aprendizaje en el caso de los estudiantes o de enseñanza en el caso del profesor. Este mismo autor, menciona que la “coevaluación permite a todos ser objeto y sujeto de la evaluación, interactuando en los procesos didácticos y de aprendizaje.

Finalmente, Escobedo, Jaramillo, & Bermúdez (2004) señalan que “solo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete” (Escobedo, Jaramillo, & Bermúdez, 2004, p. 533). Entonces se puede afirmar, que involucrar a los estudiantes como actores protagonistas del proceso de evaluación, es una necesidad valiosa, ya que, incluye de manera activa al estudiante en su propio proceso, y por el otro lado, le otorga capacidades para emitir juicios valorativos relacionados consigo mismo y con sus compañeros.

Momentos de Evaluación

Como tercera subcategoría de evaluación, los momentos de evaluación permiten evidenciar durante el proceso de enseñanza aprendizaje los desempeños de comprensión de los estudiantes, lo que a su vez le da la oportunidad a la profesora investigadora emitir juicios

oportunos que logren ser redireccionados durante la práctica de enseñanza para ayudar al estudiante a alcanzar los RPA decretados en el ciclo. Los momentos de evaluación considerados durante la práctica de enseñanza son: la evaluación diagnóstica que comprueba los conocimientos previos, la evaluación formativa que analiza el proceso de aprendizaje y la evaluación sumativa que valora los resultados. En la tabla 13 se presentan los hallazgos y el análisis de los Momentos de evaluación como subcategoría de la acción de Evaluación de Aprendizajes

Tabla 13. *Hallazgos y análisis subcategoría momentos de evaluación*

Categoría: Evaluación de Aprendizajes	Subcategoría: Momentos de Evaluación
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	<ul style="list-style-type: none"> ○ La evaluación no se suministra en diferentes momentos. Se considera a resultados y no a procesos.
Ciclo 02	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se inicia la acción de evaluación de los aprendizajes con la evaluación diagnóstica, la cual le ofrece a la profesora conocer y valorar los saberes previos de los estudiantes. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje la profesora recolecta la información como parte de la evaluación formativa la cual le brinda la oportunidad de evidenciar cuáles conocimientos resultaron más complejos para los estudiantes y a partir de la información realizar la retroalimentación correspondiente en el momento indicado. La profesora igualmente recoge las valoraciones obtenidas en los diferentes momentos para definir cuál sería la evaluación sumativa y así poder establecer si se alcanzaron los RPA declarados al inicio del ciclo.
Ciclo 03	<ul style="list-style-type: none"> ○ En el contexto de aula multigrado el análisis de las evidencias recolectadas resulta ser un proceso muy enriquecedor puesto que la gradualidad le da al estudiante la oportunidad de aprender del otro y ser un momento para retroalimentar comprensiones. De la misma forma, le permite a la profesora hacer comentarios e implementar acciones de mejora.
Ciclo 04	<ul style="list-style-type: none"> ○ La acción de evaluación en los diferentes momentos aplicados de manera individual y colaborativa le permite a la profesora investigadora certificar la coherencia y pertinencia de las estrategias de enseñanza y de evaluación aplicadas durante la práctica de enseñanza, de tal manera que le permita direccionar el proceso de planificación y gestión de aula.
Ciclo 05	<ul style="list-style-type: none"> ○ En el aula multigrado con un ciclo planeado interdisciplinariamente, la evaluación de aprendizajes se da en los diferentes momentos de la práctica de enseñanza, de manera individual y colaborativa gradual e inter gradual, permitiéndole a la profesora investigadora mirar el proceso desde diferentes fases, obtener datos pertinentes para emitir juicios y tomar

decisiones oportunas para redireccionarla. Es decir, asegura en gran medida la coherencia, la pertinencia de las estrategias de enseñanza y de evaluación de aprendizajes. La evaluación diagnóstica inter gradual y gradual le permite por una parte al estudiante ser partícipe de la construcción de conocimiento de forma individual o colaborativa y así reforzar la motivación, mientras que al docente le permite identificar los saberes previos que se convierten en la base para la construcción de un conocimiento. Asimismo, la evaluación formativa le permite analizar las producciones, lo cual, contribuye a identificar las comprensiones que resultan complejas, con el fin, de realizar los ajustes necesarios para los estudiantes alcancen los RPA. Finalmente, la evaluación sumativa sirve para verificar los resultados y establecer si el estudiante logró alcanzar las competencias decretadas. Los diferentes momentos de la evaluación acceden a reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes y de la práctica de enseñanza que le permitan a la profesora investigadora realizar las mejoras correspondientes a la práctica de enseñanza.

Nota. Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la evaluación de los aprendizajes se puede evidenciar en el primer ciclo que la acción de evaluación se realiza al finalizar el desarrollo del concepto, a través de evaluaciones formales, es decir, la evaluación no tenía un carácter continuo y procesual en los diferentes momentos, por lo cual, no le daba a la profesora datos pertinentes que le permitieran realizar los ajustes necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es a partir, del segundo ciclo que la acción de evaluación se implementa partiendo de la evaluación diagnóstica, permitiéndole a la profesora valorar los saberes previos para convertirlos en un aprendizaje. Igualmente, las evidencias recolectadas que hacen parte de la evaluación formativa le permiten a la profesora reconocer aquellos conceptos que resultaron complicados, con el propósito de buscar nuevas estrategias de enseñanza que le permitan retroalimentar los conocimientos. La evaluación sumativa también aparece en este ciclo y sirven para recoger todas esas valoraciones recolectadas a lo largo de la Lesson. Es acá donde se determina si se lograron los RPA decretados.

A partir del tercer ciclo, se continúa dando la evaluación en los diferentes momentos. Los

datos que va arrojando cada ciclo llevan a la profesora a reflexionar de manera continua sobre la coherencia y pertinencia de las estrategias de enseñanza y evaluación aplicadas, estableciendo en cada uno de ellos, los cambios en pro de fortalecer la práctica de enseñanza. La implementación de rutinas de pensamiento como herramienta para hacer visible el pensamiento de los estudiantes le permitieron a la profesora investigadora comprender y conocer en los diferentes momentos de la lesson, las comprensiones a las que habían llegado los estudiantes, como las dificultades que se presentaban a lo largo de las actividades propuestas durante los conocimientos previos, las actividades de investigación guiada y la elaboración de proyectos de síntesis.

De acuerdo con el anterior análisis se puede establecer que uno de los cambios fundamentales que se produjeron tiene relación con la evaluación de los aprendizajes, puesto que al inicio de la investigación era aplicada al finalizar la práctica de enseñanza de la lesson, sin embargo, actualmente y como producto de nuevas comprensiones fundamentadas en los aprendizajes adquiridos en la maestría en pedagogía y sustentada con diferentes autores, la profesora reconoció la importancia de evaluar durante cada uno de los momentos de la lesson. Al respecto, Brookhart (2009) señala que la evaluación procesual y continua le facilita obtener información acerca del proceso de aprendizaje y no de forma exclusiva sobre los resultados finales, los cuales le van a servir para tomar mejores decisiones instruccionales. Es decir, pasar de una evaluación de resultado final a una realizada en los diferentes momentos en la cual se logra tener una visión integral tanto de los avances y los desafíos, llevando al profesor a redireccionar la práctica de enseñanza.

La evaluación diagnóstica es vista ahora como la oportunidad de enlazar los aprendizajes previos con las estrategias de enseñanza y de evaluación de aprendizajes. Este tipo de evaluación tiene implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel

(Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983), referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los estudiantes (conocimientos previos) en beneficio de la comprensión de los aprendizajes significativos. Por consiguiente, al reconocer los conocimientos previos le permite al estudiante crear conexiones que generan un aprendizaje significativo y duradero.

En cuanto a la evaluación formativa se evidencia que le permitió brindarle datos pertinentes para diseñar retroalimentaciones y adaptaciones a la planeación de acuerdo las necesidades. En cierta forma, de acuerdo con Casanova (1998), le proporciona al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles. Se puede afirmar entonces, que con esta evaluación la profesora recolectará información importante la cual se convierte en un dato que lo llevará a comprender lo que los estudiantes han aprendido, lo que les falta por aprender y a reconocer que es lo que les impide alcanzar los RPA.

Otro momento de la evaluación es la sumativa, por medio de ella la profesora reflexionó de forma profunda sobre las competencias alcanzadas al finalizar cada ciclo. Es importante enfatizar que la evaluación sumativa se fue alimentando de la diagnóstica y la formativa, accediendo de esta forma a tener una visión integral de las competencias alcanzadas por los estudiantes en cada Lesson. Durante los proyectos de síntesis desarrollados al finalizar cada ciclo se evidencia el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes al transferir los conocimientos al entorno del estudiante.

En coherencia con lo anterior, la profesora investigadora comprendió que para desarrollar habilidades de comprensión en los estudiantes era necesario considerar durante el diseño de la planeación aspectos tan importantes como el contexto del aula multigrado en su heterogeneidad,

el planteamiento de conceptos estructurantes abarcadores que permitan circular el aprendizaje en los diferentes grados de escolaridad con un nivel de profundidad en cada uno de ellos, la descripción de RPA unificados y claros que lleven a evidenciar la comprensión de un aprendizaje de manera gradual y la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación donde se visualice el pensamiento y las comprensiones de los aprendizajes en los estudiantes con el propósito de orientarlos a comprensiones más profundas. Todo esto, aplicando todo su conocimiento disciplinar y pedagógico, sin dejar de lado lo establecido a nivel normativo desde el MEN. Por otra parte, estos aspectos se han consolidado y fortalecido a través de la reflexión constante derivada del proceso investigativo, direccionando al mejoramiento profesional de la profesora investigadora.

Capítulo VIII. Comprensiones Pedagógicas

El presente capítulo aborda el valor pedagógico que tienen los hallazgos encontrados a partir de las diferentes ideas y reflexiones que configuran el proceso de investigación implementado en un contexto de aula multigrado. La lógica de la investigación pedagógica en un entorno como este, adquiere un papel relevante por las particularidades propias de contextualización y por la flexibilidad e intencionalidad que rige el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un primer aporte pedagógico que surge a partir de la investigación está relacionado con la comprensión que debe tener el profesor acerca de la contextualización que caracteriza el aula. Al proponer las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en un aula multigrado, es necesario reconocer el grado de heterogeneidad (edades, intereses, conocimientos, habilidades) para propiciar el aprendizaje mediante la colaboración entre los estudiantes a través de actividades compartidas. Ante esto, Bustos Jiménez (2010) afirma que mientras que la multigraducción depende de las circunstancias cuantitativas del alumnado, los agrupamientos flexibles parten de las decisiones docentes sin presentar un carácter administrativo. Pese a sus diferencias, ambas pueden coexistir pues los ambientes con multigraducción facilitan la realización de grupos flexibles. Es decir, la heterogeneidad en aula multigrado favorece al estudiante en la elaboración y construcción de comprensiones de un saber, por el contraste que se presenta entre las diferentes formas de pensar, actuar y apropiarse de un conocimiento al momento de intercambiar información y promover valores y al profesor, al encontrar espacios significativos para hacer circular el aprendizaje en ambientes enriquecedores por la diversidad.

Otro aporte pedagógico que resulta de la investigación está relacionado con la

comprensión que debe ostentar el profesor en cuanto a la pertinencia y coherencia que debe existir entre los elementos que hacen parte de la planeación profesional. Al planear para aula multigrado es muy pertinente reconocer en la flexibilidad curricular un factor potencialmente ventajoso como lo afirma Boix Tomás (2014). Según el MEN, un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Es decir, le exige al profesor diseñar una planeación, atendiendo a la diversidad simultánea de edad, intereses y capacidades que caracteriza el aula.

Un tercer aporte pedagógico que surge a partir de la investigación está relacionado con la comprensión que debe asumir el profesor acerca de los conceptos estructurantes como elemento fundamental de la acción de planeación. De acuerdo con Ausubel, Novak, & Hanesian (1983), los conceptos pueden ser definidos bien sea como objetos, eventos, situaciones o propiedades, pues lo importante es que poseen características comunes, esto quiere decir que, entre los conceptos debe existir un vínculo que permita que se desarrollen de forma transversal favoreciendo el aprendizaje. Asimismo, le permita al profesor establecer relaciones que promuevan una visión más amplia del conocimiento, llevándolo a ser aplicados en diferentes situaciones, lo que finalmente permitirá que se den procesos de metacognición durante la práctica de enseñanza.

A partir de la reflexión de los ciclos planeados durante la investigación, surge otro aporte pedagógico acerca de la comprensión que debe tener el profesor, relacionado con la trascendencia que tiene la exploración de conceptos previos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se considera que cuando un alumno está frente a un nuevo conocimiento o ante un

nuevo contenido escolar, lo hace a partir de los conocimientos que él mismo ha construido a partir de sus propias experiencias, las cuales se convierten en herramientas que le facilitan el desarrollo en habilidades de lectura e interpretación. Es decir que estos conocimientos provienen de la cotidianidad o de los mismos aprendizajes escolares porque le están permitiendo al estudiante que tenga una aproximación con el saber y al mismo tiempo, hacen que el profesor o profesora encuentre herramientas que enrutén la práctica de enseñanza.

Otro aporte pedagógico que surgió en la implementación de los ciclos durante la investigación hace referencia a la comprensión que debe tener el profesor para planear actividades que promuevan la visibilización del pensamiento. Hacer visible el pensamiento de los estudiantes, lleva al profesor a poseer datos concretos sobre las comprensiones de los estudiantes, de tal forma, que a partir de las reflexiones pueda llevarlos a niveles de comprensión más elevados, fomentando así el desarrollo del pensamiento (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).

Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje del estudiante al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. Solo cuando comprendemos qué están pensando los estudiantes podremos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión. Es decir, son entendidas como procedimientos que utiliza el profesor de forma repetitiva para facilitar y manejar el alcance de tareas específicas planeadas.

Siendo la evaluación del Aprendizaje una acción importante durante la práctica de enseñanza es también una operación sistemática la cual se integra en la actividad educativa con la finalidad de conseguir su mejoramiento continuo, por medio del conocimiento procurando

tener en cuenta aspectos del estudiante como su personalidad, pues se supone que el conocimiento debe aportarle una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que inciden en la misma. Es decir, mediante este proceso se identifica en qué medida el proceso de enseñanza aprendizaje logra sus objetivos fundamentales y los confronta con los RPA alcanzados.

Por lo tanto, otro aporte pedagógico que surge a partir de la investigación está relacionado con la comprensión que debe asumir el profesor durante la evaluación de los aprendizajes. La acción de evaluación le permitirá al profesor realizar mejoras continuas durante el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de lograr que los estudiantes alcancen los RPA decretados en cada planeación.

Es importante que el profesor reconozca la democratización que existe en el proceso de evaluación, donde se involucran diferentes actores a través de la autoevaluación de aprendizajes y la coevaluación de las producciones entre pares. Cuando el profesor lleva al estudiante a reflexionar sobre sus avances o desafíos los lleva a efectuar los ajustes necesarios. Por otro lado, cuando el estudiante actúa como coevaluador afianza sus propias comprensiones y se prepara para participar de forma activa en los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido Manrique Villavivencio (2004) expresa que:

El marco de la evaluación se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de mejorar su aprendizaje. Se promueve la autorregulación por medio de estrategias, actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación a través de los cuales el alumno va construyendo un sistema personal para aprender, que va perfeccionando progresivamente para lograr un aprendizaje significativo (Manrique Villavivencio, 2004, p. 48)

Por lo tanto, es el profesor y el estudiante quienes deben participar activamente evaluando los aprendizajes y determinando el logro de las intenciones establecidos. El profesor se involucra reflexionando sobre la práctica de enseñanza y los estudiantes sobre los aprendizajes.

Otro aporte pedagógico que surge de la investigación está relacionado con la retroalimentación como un componente significativo que le permite al profesor complementar o afianzar los conocimientos trabajados en clase de tal forma que lleve al estudiante a avanzar en el proceso de aprendizaje. Cuando la retroalimentación es oportuna le permite al estudiante identificar aquello que interfiere en el proceso de aprendizaje y lo hace tomar acciones para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados.

Un aporte pedagógico relevante tiene relación con la evaluación en diferentes momentos de clase. El primer momento está enfocado en la evaluación diagnóstica la cual es indispensable para ilustrar circunstancias y posibilidades iniciales de aprendizaje, además de facilitar la toma de decisiones pertinentes para hacer el acto educativo más eficaz. Dicho de otra manera, por medio de la evaluación diagnóstica el profesor identifica los conocimientos previos con los que llegan los estudiantes, con el fin comprender el nivel de comprensión en el que se encuentran para así llevarlos al siguiente y construir.

El segundo momento de evaluación es el procesual o formativo, según Díaz Barriga (2015) el propósito aquí es tomar decisiones conforme a los avances del proceso de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, este momento le sirve al profesor para reflexionar con base en las evidencias concretas de aprendizajes para diseñar nuevas oportunidades de aprendizaje para que avancen al siguiente nivel de aprendizaje. Finalmente, se realiza la evaluación sumativa, con la cual se logró designar una manera de medir y juzgar el aprendizaje con fines de ser certificado

mediante las respectivas calificaciones y promociones. Esto quiere decir que se hizo una emisión de juicio a partir de una calificación que valora el nivel de comprensión alcanzada por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Proyecciones

Los resultados de la investigación permiten evidenciar cómo las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza implementada en un contexto de aula multigrado fueron transformadas de manera positiva a partir de la reflexión continua que propició el trabajo colaborativo bajo los lineamientos de la metodología investigativa Lesson Study. Por consiguiente, la profesora investigadora considera de gran importancia seguir transitando hacia el mejoramiento profesional, partiendo del aprendizaje de conocimientos de alta calidad, con la visión clara de poder brindar contribuciones pedagógicas pertinentes para los estudiantes con aportes a la comunidad científica y a la construcción de una mejor sociedad.

La tarea de avanzar hacia una práctica de enseñanza multigrado-efectiva que propicie el aprendizaje requiere de la participación colaborativa. En las escuelas multigrado cobra mayor importancia fortalecer las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza por la heterogeneidad presente. Como profesional, la profesora investigadora proyecta igualmente seguir ahondando en el mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza, con un trabajo colaborativo de pares. Seguir planeando para aula multigrado, bajo los lineamientos de la EpC a partir de un tópico generativo, un proceso interdisciplinario con una flexibilidad curricular donde se organicen conceptos estructurantes de tal manera que se integren todas las disciplinas en un gran concepto que permita transversalizar el aprendizaje.

Una gran proyección profesional que nace alrededor de los aprendizajes y reflexiones adquiridas a lo largo de los estudios de Maestría en Pedagogía, la profesora investigadora, proyecta como producto de esta nueva etapa, diseñar pedagógicamente unos textos de enseñanza para aula multigrado a partir de la implementación de la metodología de la Enseñanza para la comprensión en trabajo colaborativo orientado por la Lesson Study.

Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se comparten en un primer momento, las principales conclusiones surgidas del proceso investigativo cuyo fin fue responder a la pregunta ¿De qué manera se transforma la práctica de enseñanza en aula multigrado, a partir de la implementación de una planeación que busque desarrollar habilidades de comprensión en los estudiantes?

A lo largo de esta investigación se han examinado las oportunidades pedagógicas de mejora que surgen de espacios de reflexión y comprensión de la práctica de enseñanza para el aula multigrado dando la oportunidad de transformarla. El trabajo colaborativo que promueve la metodología investigativa Lesson Study permitió evidenciar cómo la profesora investigadora a medida que avanzaba la investigación comprendiera y transformara cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada, lo cual, la llevó a trabajar en grupos académicos para mejorar el proceso de enseñanza a partir de la descripción, análisis y reflexión continua de la práctica, de tal forma que lograra autoformarse y enriquecer el conocimiento pedagógico, teniendo presente que el trabajo colaborativo permite a los profesores enriquecer la práctica de enseñanza mediante un ejercicio de coyuntura que provee la metodología investigativa Lesson Study.

Una de las posibilidades que surgieron durante el estudio de la práctica de enseñanza en el aula multigrado, parte del reconocimiento e importancia que debe tener el contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje, lo que permite diseñar desempeños de comprensión más significativos para niños de diversos grupos sociales y culturales. De la misma manera, el reconocimiento que se le debe dar a los compañeros de clase como recurso para la comprensión de saberes, lo que promueve el trabajo de grupo y la circulación del aprendizaje entre pares.

Comenzando con la acción de planeación se concluye que los RPA deben ser decretados

basados en documentos de referencia, de tal forma, que permita realizar una conexión y articulación con pertinencia entre los currículos a así conectar los aprendizajes al contexto en el que se desenvuelve el niño. Esto teniendo en cuenta que los resultados de aprendizaje se asumen como una representación explícita en relación con lo que el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer teniendo como base el resultado de lo aprendido. En pocas palabras, los RPA juegan un papel valioso ya que direccionan la acción de planeación y definen las estrategias de enseñanza y de evaluación necesarias para ser alcanzados. Igualmente deben ser compartidos y entendidos por todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, se puede afirmar que la acción de planeación es enriquecida por la contextualización, donde el contexto de aula multigrado se ha visto transformado por las posibilidades que se han brindado para que circule el aprendizaje, de tal manera que le permita al estudiante alcanzar comprensiones profundas de los saberes que serán aplicados al solucionar situaciones cotidianas.

Finalmente, la acción de planeación adquiere otro atributo que tiene relación con los conceptos estructurantes, es decir, se ha dejado de lado el rigor tradicional para organizar los contenidos y se ha pasado a establecer conexiones de manera transversal e interdisciplinaria para desarrollar comprensiones más profundas en los estudiantes. Es así como Gagliardi (1986) plantea que cuando un estudiante aprende un concepto estructurante, logra cambios en su capacidad de aprendizaje, y en esa medida le es posible incorporar información nueva y forjar conocimientos nuevos; simultáneamente se desarrolla una nueva capacidad para observar el mundo. Es decir, que esta forma de organización posibilita llevar al estudiante a adquirir una mayor comprensión del mundo a través de las relaciones establecidas entre los conceptos.

Desde la acción de implementación de la práctica de enseñanza, se puede concluir el valor fundamental que tiene el momento de exploración de saberes previos, lo cual, permite comprender que tanto sabe o conoce el estudiante sobre el concepto a trabajar con el fin de utilizar esa información para establecer el paso que debe implementar que sea más coherente y pertinente en el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con Pérez Porto & Gardey (2021), la importancia de explorar los saberes previos coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, como un actor que asume una participación, socializando la información que posee y enunciando sus puntos de vistas de acuerdo con las comprensiones alcanzadas en su medio social.

En cuanto a la acción de evaluación se puede concluir que esta acción es enriquecida a medida que involucra a los estudiantes a través de la coevaluación y la autoevaluación de aprendizajes volviéndola democrática, con lo cual, se pudo poseer diferentes perspectivas que proporcionaron oportunidades hacia la reflexión de los avances o desafíos dentro de la práctica de enseñanza. En segundo lugar, el proceso de retroalimentación implementado dentro de la acción de evaluación le permite al estudiante avanzar en el nivel de comprensión, pues una retroalimentación realizada de manera formativa contribuye a la modificación de procesos relacionados con el pensamiento y con los comportamientos que ejecutan los estudiantes, pero también, favorece la participación por parte de los estudiantes, lo cual es indispensable en el desarrollo de habilidades metacognitivas e investigativas.

Se evidencia entonces, que la retroalimentación fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje y lleva a los estudiantes a alcanzar nuevos niveles de comprensión. A partir del reconocimiento de las fortalezas y los desafíos los estudiantes se convierten en sujetos activos que reconocen sus fortalezas y desafíos por alcanzar. Finalmente, un tercer elemento es la

evaluación en diferentes momentos, ofreciendo la oportunidad para reorientar las estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizajes. Según López A. (2013), una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al estudiante dónde se encuentran los estudiantes, hacia donde van y qué necesitan para llegar a esa meta. La evaluación implementada en diferentes momentos permite reconocer la brecha entre lo que el estudiante sabe o comprende y lo que necesita aprender, decretando estrategias para afianzar los conceptos que hayan demostrado ser más complejos.

En cuanto a las recomendaciones, al finalizar el proceso de investigación surgen las siguientes:

A la Maestría, promover la investigación en torno a la práctica de enseñanza en aula multigrado con comunidades de egresados, profundizando con reflexiones pedagógicas puntuales que promuevan un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz.

Así mismo, para lograr el fortalecimiento de la implementación de la metodología investigativa Lesson Study, sería interesante realizar un acompañamiento de campo por parte de los profesores pertenecientes a la maestría e incluso del equipo de trabajo colaborativo, que permita reconocer en sitio la implementación de la práctica de enseñanza y lograr de esta forma llevar a los profesores investigadores a reflexiones profundas.

A la docente investigadora, se le recomienda continuar con el proceso investigativo con miras a seguir transformando la práctica de enseñanza en aula multigrado, enriquecedora, puesto que es un contexto donde uno aprende del otro.

Referencias

- Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Herriot-Watt University: Report on United Kingdom Bologna Seminar.
- Alba, J., & Atehortúa, G. (2018). *Seminario Taller de Investigación I. Maestría en Pedagogía*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Albós Olivares, P., Boix Tomás, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico del aula multigrado. *Aula de innovación educativa*, 229, 12-17.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Obtenido de GTZ-PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Armúa, C. (2003). Análisis de la práctica y aprendizajes cooperativo. *Investigación y Ensayos- Ponencias y Comunicaciones*, 19, 171-177.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Obtenido de Editorial Labor, S.A.: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian. (1983). *Psicología evolutiva: un punto de vistacognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Editorial MR.
- Boix Tomás, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. España: Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).
- Boix Tomás, R. (2014). La Escuela Rural en la Dimensión Territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97.
- Boix Tomás, R., & Bustos Jiménez, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericanade Evaluación Educativa*, 7(3).
- Boix, R. (2007). L'école rurale en Catalogne. En J. Yves, *Géographies de l'école rurale. Acteurs - Réseaux - Territoires*. OPHRYS ÉDITIONS.
- Brookhart, S. (2009). "Editorial". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.
- Bruner, J. (1979). Jerome S. Bruner: una teoría de la educación. *Journal for the Study of Education and Development*, 2.
- Bruno, I., & Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120.
- Bustos Jiménez, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en andalucía. *Redinet*.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Calle, L. A. (2016). *Metodologías para hacer la revisión de literatura de una investigación*. Obtenido de Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG): https://www.researchgate.net/publication/301748735_Metodologias_para_hacer_la_revision_de_literatura_de_una_investigacion
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cantón Mayo, I., Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M., & Castillo Arredondo, S. (2008). Programación por competencias. Formación y práctica. *Revista de Pedagogía*, 60(2), 178-180.
- Carrillo Mendoza, G. (2015). *I Encuentro Internacional Universitario El Currículo por Competencias en la Educación Superior*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú: http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf

- Casanova, M. A. (1998). *Un modelo evaluador y su metodología. El camino para llegar a la meta*. Obtenido de https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electrónica_pa121/casano5.PDF
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- De Longhi, A. L. (2009). *Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental*. Obtenido de 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, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias.: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Alvarado, A. (2008). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Electrónica EDUCARE, XII*, 7-14.
- Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. I *Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, 63-86.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46.
- Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, vol. 8, núm. 27, 529-534.
- Escontrela, M. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 1(IV), 25-48.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Obtenido de Siglo Veintiuno Editores: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Gagliardi, R. (1986). *Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación*. Obtenido de Investigación y Experiencias Didácticas. Ponencia presentada en las Illas. Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela. Sevilla, diciembre 1986: <https://es.scribd.com/document/305631273/Gagliardi-1986-Conceptos-Estructurales-Ensenanza-de-Las-Ciencias>
- Galindo Oñate, M. C. (2015). *Gimnasio Moderno 1914-1923 Arquitectura para la Escuela Nueva en Bogotá: desde el balcón hacia el horizonte*. Obtenido de Universidad Nacional: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76360>
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en Escuelas Multigrado. Estudio de Caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-19.
- García Ramos, J., & Pérez Juste, R. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Gibson, J. (1974). *Visualizing conceived as visual apprehending without any particular point of observation*. New York: Psychology Press.
- González Algara, D. (2015). *Implementación y evaluación en la Planeación Educativa*. Obtenido de El Oriente: <http://www.eloriente.net/home/2015/09/02/implementacion-y-evaluacion-en-la-planeacion-educativa-por-diego-gonzalez/>

- Gosling, D., & Moon, J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70.
- Hannafin, M., Matthew Oliver, K., & Land, S. (1999). *Open Learning Environments: Foundations, methods, and models*. Erlbaum Editors.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación 6 edición*. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jaramillo, J., & Caitán, C. (2008). *Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria*. Obtenido de *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), pp. 10-29: <https://doi.org/10.18359/reds.746>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Obtenido de Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf
- Jornet, J. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. En Prensa. Publicaciones de la Universidad de Cadiz.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y Currículum. En J. Beltrán, & C. Genovard, *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards Groves, C., Hardy, I., Grootenbpoer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje, un manual práctico*. Obtenido de University College Cork, Irlanda: <https://educacionvirtual.udla.edu.ec/archivos/MANUAL%20para%20REDACTAR%20Y%20UTILIZAR%20RESULTADOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Obtenido de GRAO: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Liguori, L., & Noste, M. I. (2013). *Didáctica de las ciencias naturales. Enseñar ciencias naturales*. Homo Sapiens Ediciones.
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escolar rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 91-109.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- López, B., & Hinojosa, E. M. (2001). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Editorial Trillas.
- Lozano Martínez, F. G., & Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación Formativa para Estudiantes de Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- Manrique Villavivencio, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú*, 43-60.
- Meza, L. G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: implicaciones para la educación superior. *Revista Digital Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-11.
- Ministerio de Educación. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigación%20de%20la%20Violencia%20Escolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo 1*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de septiembre de 2017). *Aulas multigrado permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-363091.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos curriculares*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-339975.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Obtenido de Mesa de monitoreo, seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016-2026: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Montero, C., Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández Dávila, M., & León, E. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, Proyecto MECEP, Documento de Trabajo 18.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana: https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.
- Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Peñaranda Lozano, P. L., & Velasco Espitia, M. E. (2015). *Lúdica y Aprendizaje. Presencia con calidad e impacto social*. Obtenido de Universidad de Pamplona: https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIG/home_109/recursos/octubre2014/educacionfisica/semestre2/09092015/ludicayaprendizaje.pdf
- Pérez Blanco, F. J. (2006). Escuelainclusiva: un concepto multidimensional. *Revista Digital del Centro del Profesorado*.
- Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2021). *Planeación educativa*. Obtenido de <https://definicion.de/planeacion-educativa/>
- Perkins, D. (1999). Capítulo 2: ¿qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 4-15). Buenos Aires: Editorial PAIDÓS.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1999). *Ante todo la comprensión*. Obtenido de Eduteka. Universidad ICESI: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ante-todo-comprension>
- Railsback, J. (2002). *Project-based Instruction: creating excitement for learning*. Obtenido de <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/projectbased.pdf>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política*. Obtenido de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2003). *Conocimientos que intervienen en la práctica docente*. Obtenido de Praxis Educativa, 7(7), pp. 27-34: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/237>
- Romera, M., Martínez, O., Calvo, J., & García, J. (2011). *Un proyecto educativo "por hacer": un proyecto educativo diseñado*. Granada: Asociación Pedagógica Franceso Tonucci.

- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>
- Santos Casaña, L. E. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. Obtenido de Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15(2): <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Santos, L. (2006). *Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado*. Obtenido de <https://docplayer.es/19120835-Atencion-a-la-diversidad-algunas-bases-teoricas-de-la-didactica-multigrado.html>
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, Á. (2017). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Obtenido de <https://docplayer.es/56073670-Las-lesson-study-que-son.html>
- Soto Triana, J. S. (2017). *Contextos de la psicología: Agustín Nieto Caballero, sus relaciones y la construcción de la pedagogía*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59573>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 18(3), 177-179.
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la Enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Obtenido de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica Argentina- FLACSO: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Tishman, S., & Plamer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-4.
- Torres Perdomo, M. E., & Minerva Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.31*.
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4*. Obtenido de Practical Tip for Teaching Multigrade Classes: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- Verástegui Gallardo, M. I. (2006). *Importancia de la utilización de la evaluación diagnóstica, para mejorar la planificación y gestión docente en la carrera de sociología de la U.M.S.A*. Obtenido de Universidad Mayor de San Andrés, La Paz- Bolivia: <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/10632>
- Villarini Jusino, Á. R. (1987). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Obtenido de Perspectivas Psicológicas, 3(4), pp. 35-42: <https://docplayer.es/9419443-Teoria-y-pedagogia-del-pensamiento-critico.html>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*.
- Zambrano Leal, A. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca- Colombia. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 22(77), 47-59.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La investigación- acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Obtenido de Lima: Instituto de Montaña: <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>
- Zubiría Samper, J. (2018). *¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia?* Obtenido de Revista Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper-propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383/>