

Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la metodología lesson study para el desarrollo habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria

**Por:
María Yolanda Medina**



Universidad de

La Sabana

**Universidad de la Sabana
Facultad de educación
Maestría en pedagogía
Huila
2023**

Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la metodología lesson study para el desarrollo habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria

**Por:
María Yolanda Medina**

**Asesor:
Gerson Aurelio Maturana Moreno PhD.**

**Para otorgar el título de:
Magister en Pedagogía**



Universidad de

La Sabana

Universidad de la Sabana

Facultad de educación

Maestría en pedagogía

Huila

2023

Dedicatoria

Este logro lo dedico en primer lugar a Dios

Por ser mi fortaleza, mi sabiduría y mi inspiración en cada palabra escrita en este proyecto de investigación. Además, que me permitiera culminar con éxito.

A mis hijos

Andrés Felipe, Lizeth Dayana, Laura Vanessa y Juan David, ellos son el motor y los amores de mi vida. También la inspiración de cada proyecto que emprendo.

A mis maestros

Por estar atentos a mis dudas, por sus conocimientos, por su disposición y por su profesionalismo

A mis padres, por ser pilar fundamental en mi vida, por haberme traído a este mundo, inculcarme buenos valores y darme la mejor educación”.

Agradecimientos

A Dios, por bendecirme cada día con su sabiduría y con su infinito amor. Hoy me regala la bendición de haber logrado esta gran meta.

A mis hijos y mi esposo por apoyarme de manera incondicional, por sus palabras de aliento que nunca me dejaron desfallecer, por su paciencia ante tantos momentos que no pude compartir.

A mis padres que con mucho esfuerzo contribuyeron en mi proceso formativo, por enseñarme valores y por ser un ejemplo de superación

A mi asesor, Gerson Maturana por orientarme en mi proceso formativo con calidad humana, por brindarme sus conocimientos y por llevarme de la mano en este proceso investigativo

A la Universidad de la Sabana por abrirme las puertas y permitirme crecer profesional y moralmente.

Al Ministerio de las TICS por pensar en la transformación de la educación en Colombia.

Resumen

Con el propósito de dar cuenta de la transformación de la práctica de enseñanza mediante el desarrollo del ejercicio reflexivo, esta investigación se desarrolla en aras de fortalecer los procesos pedagógicos en el aula y potenciar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Villa de Los Andes del municipio de La Plata en el departamento del Huila. El proceso investigativo está enmarcado en un paradigma sociocrítico, el cual se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción y alcance descriptivo; propiciando la metodología Lesson Study, la cual se caracteriza por centrar su esencia en el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza con respecto a una lección; para tal efecto, se documentó la implementación de seis ciclos de reflexión asociados a la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Como resultados de las acciones desarrolladas se evidenció la mejora continua de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza expuestas: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Del proceso investigativo se deduce que la reflexión pedagógica es una herramienta que le permite al docente realizar un análisis riguroso para identificar fortalezas y debilidades que fortalecen y transforman la práctica de enseñanza, propiciando el desarrollo de cada acción constitutiva enfocándolas en la toma de decisiones, desde un escenario macro- meso y micro curricular. En contraste de lo anterior, la investigación expone que la comprensión lectora es un tema complejo que exige conocimiento disciplinar y saber pedagógico por parte de los docentes para que sea abordado a partir de la implementación de estrategias dinámicas e interesantes que permitan el desarrollo de habilidades desde cada uno de sus niveles.

Palabras claves: Práctica de enseñanza, Lesson Study, comprensión lectora, estrategias, metacognitivas, aprendizaje significativo.

Abstract

With the purpose of accounting for the transformation of teaching practice through the development of reflective exercise, this research is carried out in order to strengthen pedagogical processes in the classroom and enhance reading comprehension skills in elementary school students of the Villa de Los Andes Educational Institution of the municipality of La Plata in the department of Huila. The investigative process is framed in a socio-critical paradigm, which is developed from a qualitative approach, with an action research design and descriptive scope; promoting the Lesson Study methodology, which is characterized by focusing its essence on the collaborative study of teaching practices with respect to a lesson; For this purpose, the implementation of six reflection cycles associated with reading comprehension in primary school students was documented. As results of the actions developed, the continuous improvement of each of the constitutive actions of the exposed teaching practice was evidenced: planning, implementation, and evaluation of learning. From the investigative process it can be deduced that pedagogical reflection is a tool that allows the teacher to carry out a rigorous analysis to identify strengths and weaknesses that strengthen and transform the teaching practice, promoting the development of each constitutive action focusing on decision-making, from a macro-meso and micro curricular scenario. In contrast to the above, the research exposes that reading comprehension is a complex issue that requires disciplinary knowledge and pedagogical knowledge on the part of teachers to be addressed from the implementation of dynamic and interesting strategies that allow the development of skills from each of its levels.

Keywords: Teaching practice, Lesson Study, reading comprehension, strategies, metacognitive, meaningful learning.

Tabla de Contenido

Introducción.....	16
1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.	22
2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.	26
2.1 Análisis del contexto de la práctica de enseñanza desde los niveles de concreción curricular.....	26
2.1.1 Macro currículo- nivel 1 de concreción curricular.....	27
2.1.2. Meso currículo- nivel 2 de concreción curricular	29
2.1.3. Micro currículo- nivel 3 de concreción curricular	32
2.1.4. Nano currículo.....	34
2.2 Análisis del contexto desde la arquitectura de la práctica pedagógica	34
3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación	40
3.1 Acciones de planeación	40
3.2 Acciones de implementación	41
3.3 Acciones de evaluación	42
4. Descripción de la investigación.....	43
4.1 Formulación del problema.....	43
4.2 Objetivos	44
4.2.1 Objetivo general	44
4.2.2 Objetivos específicos	44
4.3 Paradigma de la investigación	45
4.4 Enfoque.....	46

4.5 Alcance de la investigación	47
4.6 Diseño de investigación.....	48
4.6.1 Método	50
4.6.2 Técnicas e Instrumentos	54
4.6.3 Instrumentos utilizados en la investigación	58
4.7 Apuesta pedagógica	64
4.8 Enfoque pedagógico	65
4.8.1 Metas de comprensión	70
4.8.2 Evaluación continua.....	70
4.8.3 Análisis de datos	72
4.8.4 Triangulación de datos	72
4.8.5 Categorías de análisis.....	74
5. Ciclos de reflexión.....	77
5.2. Ciclo de reflexión I.....	83
5.2.1 Descripción del ciclo.....	84
5.2.2 Trabajo colaborativo	88
5.2.3 Evaluación Del Ciclo De Reflexión.....	89
5.2.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado	91
5.2.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión	92
5.3. Ciclo de reflexión II.....	93
5.3.1 Descripción del ciclo.....	94

	10
5.3.2. Trabajo colaborativo	101
5.3.3. Evaluación del ciclo de reflexión.....	103
5.3.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado	104
5.3.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión	105
5.4 Ciclo de reflexión IV	106
5.4.1 Descripción del ciclo.....	108
5.4.2 Trabajo Colaborativo	114
5.4.3 Evaluación del ciclo de reflexión ciclo III	116
5.4.4 Reflexión general sobre el Ciclo 4.....	117
5.4.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión	118
5.5 Ciclo de reflexión V.....	119
5.5.1. Descripción del ciclo	122
5.5.2 Trabajo colaborativo	126
5.5.3 Evaluación Del Ciclo De Reflexión IV.....	128
5.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado.....	129
5.4.1. Planeación	129
5.4.2. Intervención.....	129
5.4.3. Evaluación.....	130
5.5.6 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión	130
5.6 Ciclo De Reflexión VI.....	131
5.6.1 Descripción del ciclo.....	134

5.6.2 Trabajo Colaborativo	140
5.6.3 Evaluación General Del Ciclo De Reflexión VI.....	141
5.6.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado	142
5.6.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión	143
6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos	145
6.1 Análisis y Discusión de Subcategorías en Planeación.....	154
6.2 Análisis y Discusión de Subcategorías en Implementación	161
7. Conclusiones	202
8. Recomendaciones	207
9. Referencias	209
Anexos.....	219

Lista de figuras

Figura 1. Línea de tiempo e hitos de la docente investigadora	25
Figura 2. Ubicación geográfica de la Institución.....	31
Figura 3. Análisis de la arquitectura propuestas por Kemmis.....	37
Figura 4. Desafíos de los contextos.....	39
Figura 5. Descripción de la investigación	51
Figura 6. Marco de la enseñanza para la comprensión.....	67
Figura 7. Proceso de desarrollo de los ciclos de reflexión	78
Figura 8. Preguntas reflexión preliminar.....	81
Figura 9. Estructura de la narración de los ciclos.....	82
Figura 10. Formato rejilla de autoevaluación.....	87
Figura 11. Evidencias de registros fotográficos	88
Figura 12. Discusión de las triadas.....	89
Figura 13. Rejilla de Auto Evaluación	114
Figura 14. Imágenes desarrollo ciclo de reflexión	131
Figura 15. Evidencias ciclo de reflexión V	137
Figura 16. Rubrica Auto evaluación.....	140
Figura 17. Categorías de análisis y subcategorías.	153
Figura 18. Evolución de la subcategoría Niveles de Concreción Curricular	155
Figura 19. Evolución de la subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje.....	157
Figura 20. Evolución de la subcategoría Planificación estratégica y sistemática	159

Figura 21. Evolución de la subcategoría Coherencia curricular.....	161
Figura 22. Evolución de la subcategoría Diversificación de recursos en el aula	163
Figura 23. Evolución de la subcategoría Estrategias Didácticas	165
Figura 24. Evolución de la subcategoría Trabajo Colaborativo entre estudiantes	166
Figura 25. Evolución de la subcategoría Visibilización del pensamiento.....	168
Figura 26. Evolución de la subcategoría El juego como estrategia de aprendizaje	170
Figura 27. Participación de agentes para fortalecer la comprensión lectora	173
Figura 28. Evolución de la subcategoría Comprensión Lectora.....	174
Figura 29. Estrategias de comprensión.....	181
Figura 30. Evolución de la subcategoría Comprensión Lectora.....	182
Figura 31. Evolución de la subcategoría Niveles de lectura literal e inferencial	184
Figura 32. Evolución de la subcategoría activación de conocimientos previos	186
Figura 33. Evolución de la subcategoría Evaluación sumativa.....	188
Figura 34. Evolución de la subcategoría Evaluación formativa.....	190
Figura 35. Evolución de la subcategoría Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	192
Figura 36. Evolución de la subcategoría Retroalimentación de los aprendizajes	193
Figura 37. Evolución de la subcategoría autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	195

Lista de tablas

Tabla 1. Instrumento escalera de realimentación	62
Tabla 2. Dimensiones de la comprensión	69
Tabla 3. Categorías de análisis y Subcategorías.....	75
Tabla 4. Evaluación del ciclo de reflexión II	89
Tabla 5. Categorías apriorísticas del ciclo I	93
Tabla 6. Escalera de la Retroalimentación	102
Tabla 7. Evaluación del ciclo de reflexión II	103
Tabla 8. Categorías apriorísticas ciclo II.....	105
Tabla 10. Diario de campo	112
Tabla 11. Escalera De La Retroalimentación (DANIEL WILSON, 1999).....	115
Tabla 12. Evaluación del Ciclo de reflexión	116
Tabla 13. Categorías apriorísticas ciclo III.....	118
Tabla 15. Escalera de retroalimentación del ciclo IV	127
Tabla 16. Evaluación del Ciclo de reflexión IV	128
Tabla 17. Categorías apriorísticas ciclo IV	130
Tabla 19. Análisis trabajo colaborativo.....	140
Tabla 20. Evaluación del Ciclo de reflexión	141
Tabla 21. Categorías apriorísticas ciclo.....	144
Tabla 22. Principales hallazgos	151

Tabla 23. Antes y después de la subcategoría y Niveles de Concreción Curricular	155
Tabla 24. Antes y después de la categoría de los Resultados Previstos de Aprendizaje.	156
Tabla 25. Antes y después de la categoría de la planeación sistemática y estratégica....	158
Tabla 26. Antes y después de la categoría de coherencia curricular	160
Tabla 27. Antes y después de la subcategoría diversificación de los recursos en el aula	163
Tabla 28. Antes y después de la subcategoría Estrategias didácticas.....	164
Tabla 29. Antes y después de la subcategoría trabajo colaborativo entre estudiantes	166
Tabla 30. Antes y después de la subcategoría Visibilización del pensamiento.....	168
Tabla 31. Antes y después de la subcategoría Visibilización del pensamiento.....	170
Tabla 32. Antes y Después de la subcategoría de Comprensión Lectora.....	173
Tabla 33. Antes y después de la subcategoría Estrategias de Comprensión Lectora	181
Tabla 34. Antes y después de la subcategoría Nivel del Lectura Literal e Inferencial. ..	184
Tabla 35. Antes y después de la subcategoría Activación de conocimientos previos.....	186
Tabla 36. Antes y después de la subcategoría evaluación sumativa	187
Tabla 37. Antes y después de la subcategoría evaluación formativa	189
Tabla 38. Antes y después de la categoría.....	191
Tabla 39. Antes y después de la subcategoría retroalimentación de los aprendizajes	193
Tabla 40. Antes y después de la categoría Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.....	195

Introducción

La transformación de la práctica de enseñanza es un actual reto docente para mejorar la calidad de la educación en un determinado contexto. El maestro es el protagonista de este cambio, es el profesional que implementa estrategias nuevas, que innova y, ante todo, que reflexiona de manera crítica para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y prepararlos para que sean actores activos del cambio de sus entornos. Desde esta perspectiva, y tal como se menciona anteriormente, las prácticas de enseñanza se entretajan dentro de un bagaje reflexivo que se derivan de preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué quiero que los estudiantes aprendan?, ¿de qué manera los estudiantes construyen conocimiento a partir de las prácticas implementadas por el docente? ¿qué evaluar y para qué evaluar?, siendo estos interrogantes los que hacen que surjan propuestas que den solución a problemas que aquejan la educación. Concordando con la idea anterior, Freire (1979) afirma que el pensamiento sobre la educación verdadera es aquella que se basa en la praxis, en la reflexión y acción de los sujetos para ayudar a transformar el mundo.

De este modo, es de suma relevancia focalizar en este contexto el concepto de práctica de enseñanza. Según Atehortua et al. (2021) 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” (p.67); del mismo modo, sustentan que la práctica de enseñanza la constituyen las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un contexto

Institucional, siendo estas acciones realidades que se pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis.

En contraste con lo anterior, Agudelo et al. (2011) afirman que la práctica pedagógica se hace compleja porque hay una conjugación de múltiples factores en el contexto escolar como son las ideas, hábitos pedagógicos, que hace necesario generar en las prácticas pedagógicas transposiciones didácticas, definiéndola como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee en saber (científico) posible de ser enseñado, proceso en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien del tema. En este mismo sentido, plantean que la función social de la enseñanza debe estar direccionada a cumplir con la finalidad educativa cimentada en unos principios formativos a lo largo de su proceso de escolarización que lleve a los estudiantes a descubrir sus potencialidades para alcanzar sus objetivos propedéuticos.

Teniendo en cuenta este panorama, la práctica de enseñanza cobra sentido en la medida que se haga una transición de un marco teórico a uno práctico, y más aún que concentre su esencia en un pensamiento más pedagógico, uno que motive al docente a plantear investigaciones que de una manera muy rigurosa intervengan tanto en el perfeccionamiento de la profesión como en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes. En este orden de ideas, la investigación de este proyecto está focalizada en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de primaria. Este tema es relevante en todo proceso educativo y formativo porque la lectura es concebida como un proceso cognitivo y a la vez es una actividad social que tiene como objetivo principal la construcción del conocimiento que conlleva a una reelaboración y reestructuración de la información permitiendo la interiorización y significación de este conocimiento (Rincón et al., 2005).

Se puede inferir entonces que, la lectura requiere de un proceso secuencial que parte de las grafías y que se van constituyendo en estructuras más complejas (palabras, frases, párrafos y el texto en su globalidad). Para tal efecto, los procesos cognitivos y las operaciones implicadas en la comprensión lectora “incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (Vallés, 2005). Esto sugiere la inclusión de estrategias que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora, iniciando por impregnar a los lectores de motivación y de afectividad profunda por la lectura que no solamente se promueve en la escuela sino también en el ámbito familiar. García (2006, citado por García et al., 2012) propone dos requisitos básicos:

1. Adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y decodificación de las palabras.
2. Adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significados, utilizándolas estratégicamente bajo control cognitivo (p.9).

De acuerdo con lo anterior, se pretende ir moldeando a un lector activo, capaz de profundizar en unos objetivos claros, como también de procesar la información, relacionarla con sus conocimientos previos y construir otros nuevos; exponer las razones por las cuales se abordó este foco, es en primer lugar ver la pobreza lectora en los estudiantes, las cuales se ven reflejadas en las pruebas saber, el análisis de éstas demuestra que es el principal detonante de los bajos resultados. Por otro lado, a través del ejercicio de enseñar se detecta que los estudiantes presentan problemas para responder la intencionalidad que se pretende alcanzar en cada uno de los niveles de comprensión lectora, por ejemplo: localizar de manera rápida datos e ideas en un texto, dificultades al recuperar datos y estructurar acontecimientos del texto, contratiempos al analizar y

argumentar el contenido e inconvenientes al jerarquizar la información para realizar predicciones y lanzar hipótesis sobre las lecturas, dificultades para sintetizar sus comprensiones y construir nuevos conocimientos.

La metodología que se adoptó fue la *Lesson Study*, que tiene por objeto mejorar tanto la práctica educativa como la investigación de tantos asuntos que resuenan cada vez con más preocupación en el campo educativo. De esta manera, Soto y Pérez (2011) la definen como:

Un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se trata de reflexionar sobre cómo se construye nuestro conocimiento práctico para poder cambiarlo (p.78).

Es decir, la metodología Lesson Study busca mejorar paulatinamente el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de la propia práctica docente. Para tal efecto, se consolidó el trabajo cooperativo y se implementaron ciclos de reflexión contemplados desde cada una de las etapas que propone la Lesson Study, los cuales fueron aportando categorías que se analizaron minuciosamente y que le apuestan al mejoramiento de la acción educativa al aprendizaje de los estudiantes. Es de notarse que los desafíos consolidados en esta investigación atienden a los fines que plantea la ley general de educación, entre ellos:

- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Desde otra perspectiva, en el modelo pedagógico se sostiene en planteamientos constructivistas que propende por la construcción de los propios aprendizajes de los estudiantes, mediante el establecimiento de relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimientos ya existentes. Sin lugar a duda, se pone sobre la mesa la urgente necesidad de transformar la práctica de enseñanza más específicamente en la planeación, implementación y evaluación, abordando estrategias relevantes que desarrollen habilidades en los estudiantes que les permitan confrontar de manera crítica sus conocimientos previos con la construcción de aprendizajes nuevos.

A continuación, se describen los capítulos que contribuyeron al desarrollo de la propuesta pedagógica: El primer capítulo hace referencia a los antecedentes de la práctica de enseñanza. En este apartado se describirá la trayectoria profesional de la docente orientadora en su carrera docente, y termina con los hitos, nombrando los acontecimientos más significativos en su desempeño. En el segundo capítulo se relata la importancia del contexto. Es retomar el entorno donde vive el niño y donde se desarrolla la práctica de enseñanza, desde una mirada crítica y reflexiva para adaptarlo en cada una de las acciones que requiere el proceso pedagógico. No se trata de abarcar contenidos, sino de construir identidad desde un marco físico, biológico, cultural y social.

En el tercer apartado, llamado Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación, cuenta la manera de cómo era la práctica de enseñanza a comienzos de la investigación. El apartado

número cuatro, está enfocado a la descripción de la investigación en la cual incluye la metodología, el problema de investigación, los objetivos, el enfoque y el paradigma. Todos estos elementos anteriormente mencionados pretenden estudiar la práctica de enseñanza en con el fin de transformarla y poder contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. En el capítulo cinco, abarca los ciclos de reflexión, los cuales dan cuenta de todo un proceso reflexivo de la práctica de enseñanza, soportados en las acciones constitutivas y los cuales van mostrando avances de manera progresiva. Es oportuno mencionar que la metodología Lesson Study juega un papel importante en el direccionamiento de cada ciclo.

El sexto capítulo puntualiza los hallazgos, el análisis y la interpretación de los datos como también se relacionan los hallazgos como resultado del análisis y la interpretación, los cuales se han organizado en categorías emergentes producto de los ciclos de reflexión. El séptimo capítulo aborda las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, como resultado de todo un proceso investigativo que configura la práctica de enseñanza desde su transformación y que al mismo tiempo aporta soluciones a una problemática educativa. El octavo capítulo hace referencia a las conclusiones, las cuales dan respuesta a cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Por último, se encontrarán las conclusiones, un espacio para encontrar respuestas a cada uno de los objetivos planteados en la investigación, cuyo objeto de estudio ha sido la práctica de enseñanza y cómo este proceso generó cambios en los aprendizajes de los estudiantes.

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

La práctica de enseñanza es entendida como un fenómeno social, por tal razón se debe aplicar como un proceso reflexivo con miras a la transformación, y al mismo tiempo se debe comprender como un sistema dinámico en el cual confluyen una serie de elementos que están íntimamente relacionados entre sí, tales como los estudiantes, el contexto, las acciones constitutivas, las estrategias y los recursos y por otro lado está inmerso el profesor como garante del proceso formativo.

En contraste con lo anterior, la docente investigadora fundamenta el ejercicio docente en torno a la transformación de la práctica de enseñanza con el propósito de dar respuesta a problemáticas que surgen en el aula de clase y de generar posibilidades en los niños mediante la adquisición de aprendizajes significativos, que les permitirán más adelante participar de una manera crítica en la sociedad y ser protagonistas de grandes cambios. Es importante mencionar, que esta premisa solo se logra a partir de una marcada actuación autorreflexiva. A continuación, se muestra la trayectoria profesional de la docente investigadora plasmado en los principales hitos que se consideran relevantes y que son el punto de partida para emprender grandes cambios en la labor docente.

1.993: Año en el que se inició el recorrido como docente. Para este propósito adquirió un contrato con el municipio de la Plata Huila en la vereda Antonio Nariño. La misión era enseñar a estudiantes de 1° a 5°, con la metodología Escuela Nueva. La preparación en la Normal Nacional de Belalcázar, Cauca, permitió la aplicación de conocimientos vistos. También promovió actividades culturales, deportivas y religiosas con la comunidad mediante la interacción con cada

uno de los estamentos. Esta experiencia permitió hacer práctico el saber teórico, bajo los principios de liderazgo y puesta en marcha de un trabajo pedagógico.

1.994: Mediante una convocatoria realizada por el municipio de La Plata a 12 compañeras normalistas, logró un nombramiento cofinanciado nación- municipio, y se trasladó al Centro Docente San Mateo, una comunidad con problemas de orden público y con una población de 30 estudiantes. También adoptó la metodología Escuela Nueva, no obstante, la preocupación se sintetizaba en que los estudiantes aprendieran contenidos, sin embargo, la experiencia del trabajo diario producía más seguridad en la enseñanza.

1.997: Registró un traslado a la escuela La Florida, un centro educativo con tres docentes y noventa estudiantes, se realizó un trabajo excelente con los estudiantes, la práctica de enseñanza se desarrolló con niños de 4 y 5°, con la metodología Escuela Nueva. Persiste la idea de que los estudiantes aprendan contenidos de forma memorística, pues el PEI se empezaba a diseñar, por lo tanto, no tenía planteamientos claros en cuanto a modelo pedagógico, horizonte institucional entre otros aspectos.

1.999: Continúo en el Centro Docente La florida, donde realizó un trabajo de culturalidad, promoviendo el primer sampedrito institucional con la participación de la comunidad y otras sedes aledañas. Esta actividad permitió fomentar un trabajo pedagógico en el rescate de la cultura huilense, dejando grandes aprendizajes en los estudiantes y comunidad en general.

2.000: Laboró nuevamente en La Institución Educativa La florida. Diseñó planeaciones más contextualizadas y por consiguiente el rendimiento académico de los niños era bueno, pues, mostraban en un alto porcentaje buenas calificaciones en cada periodo, obviamente desde una

evaluación sumativa. Además, se logró mostrar los aprendizajes de los niños en las celebraciones del día de la familia, día del niño, izadas de bandera, siendo este aspecto muy llamativo para ellos.

2.007: Obtuvo un traslado a la Institución Educativa Villa de Los Andes de Belén. La exigencia se centraba en hacer planeaciones con unos objetivos más claros, retroalimentar las debilidades de los estudiantes y así se logró obtener muy buenos resultados en las pruebas saber.

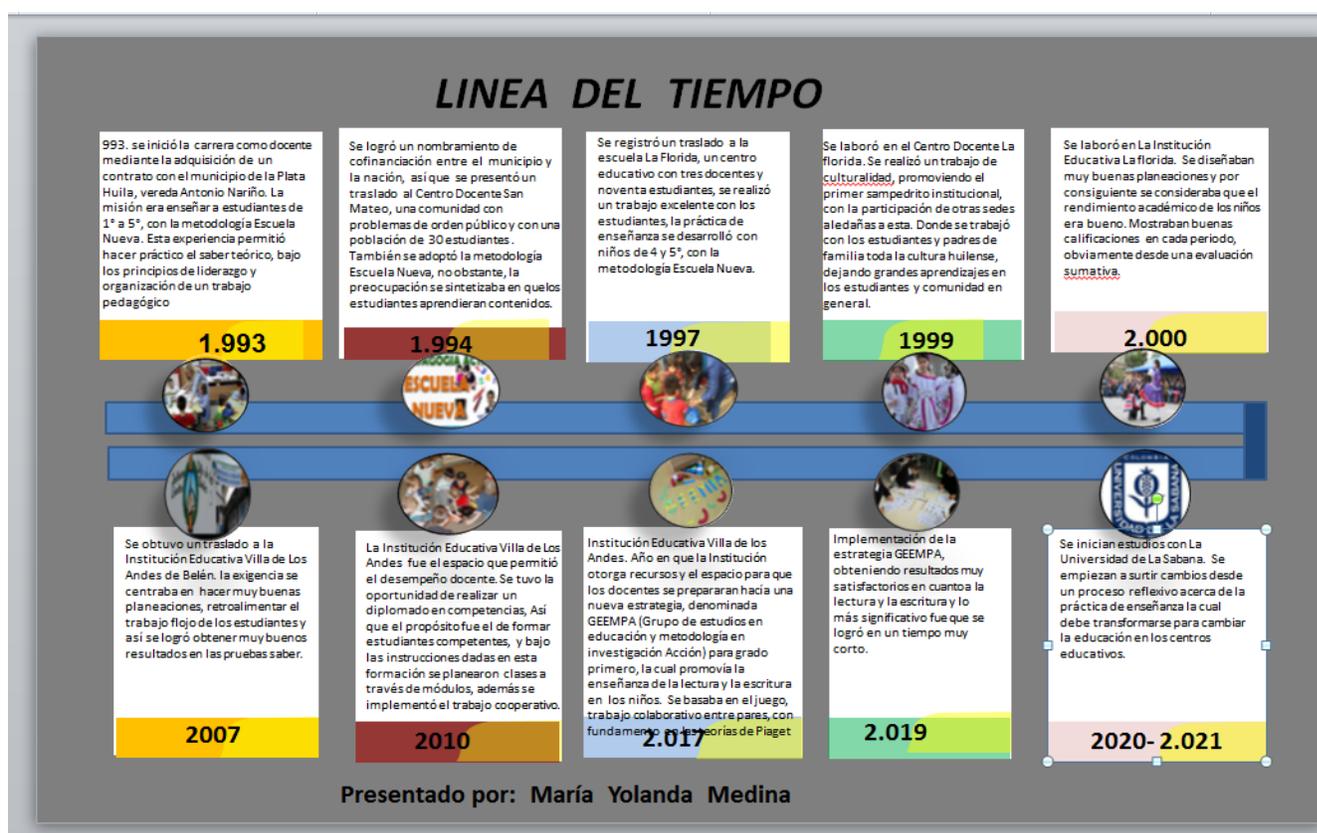
2.010: Institución Educativa Villa de Los Andes fue el espacio que permitió el desempeño docente. Tuvo la oportunidad de realizar un diplomado en competencias, el cual permitió adquirir conocimientos en la manera cómo se formaban estudiantes competentes. Este aprendizaje permitió una planeación a través de módulos, se implementó el trabajo cooperativo y el diseño de nuevas estrategias.

2.017: Institución Educativa Villa de los Andes. Año en que la Institución otorga recursos y el espacio para que los docentes se prepararan en una nueva estrategia denominada GEEMPA (Grupo de estudios en educación y metodología en investigación Acción) para grado primero. El fundamento de ésta es la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños en corto tiempo. Este proyecto contempla el juego, trabajo colaborativo entre pares y entre estudiantes, la lectura y el diseño de estrategias que promovieran el gusto por aprender. De esta manera se desprende un deseo particular de aplicar la estrategia.

2.019: Institución Educativa Villa de Los Andes. Se laboró con el grado primero, después de 13 años de no trabajar con este grado, guiada por una compañera se asume el reto de aplicar la estrategia GEEMPA, obteniendo resultados muy satisfactorios en cuanto a la lectura y la escritura y lo más significativo fue que se logró en un tiempo muy corto.

2.020 y 2021: Institución Educativa Villa de los Andes. Inicia estudios con La Universidad de La Sabana. Empiezan a surtir cambios desde un proceso reflexivo acerca de la práctica de enseñanza, la cual debe transformarse para cambiar la educación en los centros educativos. Por tal razón adoptan conocimientos adquiridos en la maestría para darle forma a la práctica de enseñanza y mejorar los aprendizajes en 32 estudiantes de segundo grado. En la figura 1 se denota la línea del tiempo de la práctica docente de la docente investigadora.

Figura 1. Línea de tiempo e hitos de la docente investigadora



Nota. Elaboración propia.

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

La práctica de enseñanza desde un ámbito investigativo brinda la oportunidad de estar inmerso de manera profunda en el contexto en el cual están inmersos los ambientes de aprendizaje. Lo anterior exige al docente la adopción de una postura crítica y analítica frente al entorno en el cual se desenvuelve el niño, siendo éste el centro del proceso educativo, y teniendo en cuenta los factores externos como la cultural, la religión, las instituciones, la económica y lo social. Desde esta perspectiva, la toma de decisiones de las instituciones y docentes empodera los aprendizajes de los estudiantes mediante el diseño de propuestas que vayan alineadas con el contexto en el cual habitan los educandos, para que éstos desarrollen competencias que les permitan valorar su espacio y adoptar estrategias que propendan por la transformación de este.

Esta investigación recurre al análisis del contexto desde tres posturas teóricas que se consideran complementarias. Desde los niveles de concreción curricular Maturana (2021); desde las arquitecturas de la práctica pedagógica Kemmis (2014); desde los desafíos de la práctica Longhy (2009).

2.1 Análisis del contexto de la práctica de enseñanza desde los niveles de concreción curricular

Para soportar lo anterior, Cabrerizo et al. (2007, citado por Maturana, 2022) afirman que:

El diseño curricular parte del análisis de las fuentes curriculares (sociocultural, epistemológica, psicológica y pedagógica) y configura una propuesta curricular

prescriptiva, que posibilita la adecuación a las necesidades y características de cada centro, de cada aula y de cada alumno concreto (p.67).

En este sentido, la investigación adopta los niveles de concreción curricular, los cuales actúan de manera descendente y conectada entre sí, considerados desde un marco internacional, nacional y local, es decir, de un currículo que va enmarcado desde un entorno nacional hasta un entorno institucional y del aula, los cuales le permiten al maestro orientar su práctica de enseñanza desde una perspectiva nacional hasta situaciones más específicas de acuerdo al contexto, realidades y necesidades de la institución educativa, como también del aula y de sus alumnos. De conformidad con la adaptación de Maturana (2021), los niveles de concreción curricular se organizan en cuatro categorías de análisis para dar respuesta a la práctica de enseñanza en el marco de la investigación:

2.1.1 Macro currículo- nivel 1 de concreción curricular

Este nivel 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 alcanzaran 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 (Maturana, 2021). En consecuencia, con lo anterior, para esta investigación se tiene en cuenta el macro currículo, el cual contempla los siguientes elementos:

Ley general de educación 115 de 1994, la cual señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Cabe precisar, que en los artículos 76, 77,78 y 79 se definen algunos criterios que direccionan el currículo de las instituciones. En este mismo orden, se contemplan los Lineamientos Curriculares, los cuales son definidos como:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 (Congreso de Colombia, 1994, p.115).

También el macro currículo hace referencia a los Estándares básicos de competencias, los cuales son considerados por el MEN como:

Un conjunto de criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (Minieducación, 2006).

Finalmente, el nivel macro curricular está soportado también en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) los cuales son definidos por el MEN como: “el conjunto de los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular”. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e

histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

2.1.2. Meso currículo- nivel 2 de concreción curricular

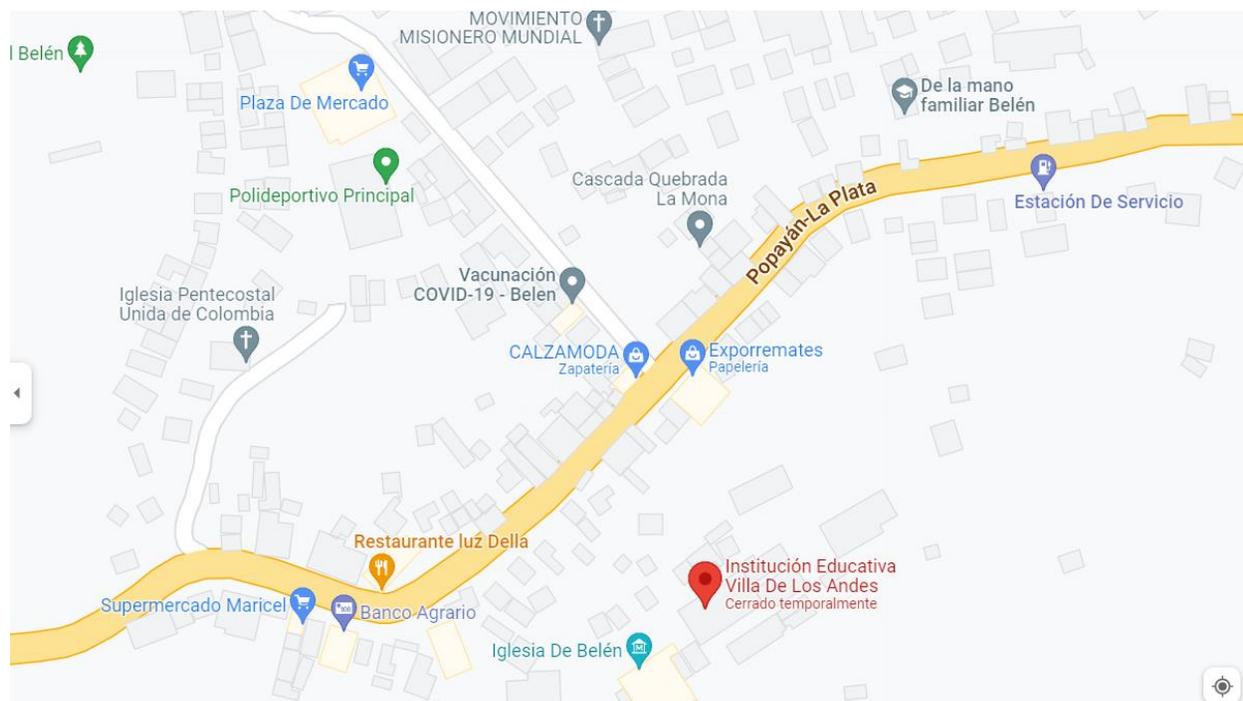
Este nivel toma como punto de partida el anterior, permite y promueve el desarrollo de la autonomía de cada institución, y convoca la consideración protagónica del contexto sociocultural propio de la institución educativa; es decir, el contexto institucional, y sobre el cual pretende incidir de manera inmediata. Hacen parte de este nivel el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus apuestas misionales, su visión, la organización, los actores, administración, los recursos disponibles y la relación con el entorno. Así mismo, el diseño curricular institucional de los programas de formación articulados, sus objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación (Maturana, 2021).

Después de conocer y analizar la definición de meso currículo, se evidencia la participación del contexto institucional en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza. cabe señalar que la institución educativa villa de los Andes, se encuentra ubicada en el Centro Poblado de Belén, del municipio de la Plata, Huila, cuenta en la actualidad con una población estudiantil de 791 estudiantes, distribuidos en los niveles de preescolar, Educación Básica (Primaria y Secundaria), educación Media y sedes anexas. En la sede Principal en el ciclo de primaria se labora con la metodología tradicional y en las 7 sedes con la metodología de Escuela Nueva. Es importante resaltar que en los grados de Preescolar y en Primaria (Primero y Segundo) se aplica la metodología GEEMPA. En el ciclo de secundaria se labora con la metodología graduada en la cual se aplican los modelos correspondientes a la pedagogía activa. Según el PEI de la institución, el horizonte institucional direcciona el enfoque teleológico de la siguiente manera:

Misión: La Institución Educativa Villa de los Andes, es un establecimiento educativo público, que forma integralmente a sus estudiantes; haciendo énfasis en valores académicos, éticos, personales y sociales en el marco de la inclusión, la diversidad y los derechos humanos, para que desde su quehacer cotidiano los estudiantes emprendan y contribuyan con sus conocimientos y actitudes al desarrollo de la región, en el marco de las dinámicas de globalización en los aspectos: social, cultural, político, deportivo, religioso, empresarial, ambiental y comunitario; Formando ciudadanos competentes para la actual sociedad.

Visión: La Institución Educativa Villa de los Andes del Centro Poblado Belén, para el año 2025 será reconocida a nivel departamental y nacional, como un establecimiento educativo destacado por la calidad académica, el liderazgo, el emprendimiento, la investigación, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, la ciencia, la cultura, las artes, la actividad física y las competencias ciudadanas, a favor de la transformación social, económica, ambiental, investigativa y política de la región del suroccidente del Huila y de Colombia.

Figura 2. Ubicación geográfica de la Institución



Nota. Google Maps.

En la figura 2 se evidencia la ubicación geográfica de la Institución en el contexto de Belén. Para dar respuesta a la misión que plantea y los propósitos que se propone alcanzar, la institución imparte a sus estudiantes las áreas fundamentales, y transversaliza los proyectos pedagógicos con éstas, además desarrolla un proyecto denominado *Técnico en Proyectos Agropecuarios Ecológicos*, en convenio con el SENA con los estudiantes de 10 y 11, teniendo en cuenta que la región es agrícola en un 90%. De igual manera, vale la pena resaltar que la institución tiene las mallas curriculares bien estructuradas, de acuerdo con las políticas, los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

De este mismo modo, se analiza que la institución plantea una visión ambiciosa que exige en primer lugar tener unas metas claras consagradas en las mallas curriculares, en los planes de mejoramiento y en el modelo pedagógico, el cual está en proceso de reestructuración, estos elementos apuntan a la formación de estudiantes con habilidades investigativas, estudiantes que desarrollen su pensamiento crítico entre otros. Es importante destacar que las mallas curriculares tuvieron un proceso de reestructuración de acuerdo con las directrices planteadas por el MEN. Así mismo, se replanteó el PEI de la Institución, desde cada uno de sus componentes, con el fin de direccionar los propósitos y metas que se propone.

2.1.3. Micro currículo- nivel 3 de concreción curricular

Este importante nivel se concreta en la acción en el aula o escenario de aprendizaje donde se desarrolla la práctica de enseñanza, se conjuga y materializa durante el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la implementación pedagógica del profesor; es decir, interpela al profesional en su práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas (planear, implementar y evaluar los aprendizajes), orientadas en su conjunto a asegurar el desarrollo de competencias académicas y personales particulares (Maturana, 2021).

Este tercer nivel, permite apropiarse de un conocimiento más profundo del contexto, más específicamente del aula de clase. Es este, un escenario de conexión entre los estudiantes y el docente es el momento donde se ponen en juego las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; se diseña la planeación, la cual se debe realizar previa y minuciosamente para lograr los resultados esperados. Esta acción está enmarcada en un proceso más reflexivo que incluye el contexto. También se trazan unas metas claras, contempladas en los Resultados Previstos de Aprendizaje. Es decir, lo que se pretende es que los estudiantes comprendan cómo van a poner en

juego sus conocimientos de acuerdo con las competencias planteadas. Así mismo se prevén las estrategias, los recursos y los mecanismos de evaluación.

La acción constitutiva de la práctica de enseñanza es la intervención, esta constituye la materialización de una planeación bien estructurada. De esta manera, se está vigilante ante cada acontecimiento ocurrido en el aula de clase, con el fin de recolectar información y analizarla de forma crítica para tomar decisiones. Cabe mencionar que, cada actividad desarrollada debe velar por el cumplimiento de las metas propuestas. Por tal razón, se procura mantener el dinamismo en las clases incluyendo, por ejemplo, el juego como un mecanismo de disfrute y aprehensión de conocimientos. También se orienta a los estudiantes a construir sus propios saberes a partir de los conocimientos previos que ya tienen en sus esquemas mentales. Así mismo, se generan espacios de lectura desde todas las áreas que buscan desarrollar habilidades de comprensión a partir de los niveles (literal, inferencial). Además, el proceso es lento debido a que algunos estudiantes en el tiempo de pandemia no aprendieron a leer, poco a poco se ha ido edificando este espacio.

De la misma manera, se promueve el aprendizaje cooperativo y se utilizan recursos como: medios tecnológicos, material didáctico (armatodo, tangram, geoplanos, ábacos, fichas didácticas y material de lectura para sumergir a los estudiantes en un mundo lector). Elementos que repercuten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Se considera conveniente hablar de evaluación, no como un momento punitivo, sino como un espacio donde se valorará los aprendizajes a partir de un proceso continuo, sistemático, riguroso e integral que admite la reflexión acerca de los aciertos y desaciertos, los cuales confluyen en la toma de decisiones. Cabe asegurar que los cambios presentados en este campo han sido muy significativos, y permitieron llevar a la práctica algunos enunciados sugeridos en el SIE Institucional que, aunque reposaban en el documento no se aplicaban en la práctica.

2.1.4. Nano currículo

En atención a un marco general de educación inclusiva, el currículo ha escalado a la atención de condiciones o circunstancias especiales que tienen lugar en el aula de clase, y en la relación estudiante profesor procura asegurar el aprendizaje, por lo que considera las necesidades específicas de cada estudiante para responder a las competencias que en cada caso debe adquirir antes de lograr la certificación de una o varias competencias (Maturana, 2021). Cuando los docentes se enfrentan directamente con su accionar en las aulas de clase, no son ajenos a encontrarse con estudiantes que presentan capacidades excepcionales o diferentes, que deben ser enseñados con metodológica y adaptaciones curriculares coherentes a sus necesidades.

Por ejemplo, en el aula de clase se presenta el caso de un estudiante con problemas cognitivos de aprendizaje, para el cual, bajo las orientaciones institucionales se elaboró el PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables), un instrumento que permite conocer la información general del estudiante, su entorno familiar, sus intereses, sus gustos y sus habilidades, para así diseñar estrategias y objetivos ajustados a sus necesidades de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Otro aspecto que se tiene en cuenta en este proceso es la especificación de cómo se va a realizar el acompañamiento y de qué manera.

2.2 Análisis del contexto desde la arquitectura de la práctica pedagógica

La pedagogía busca constantemente un camino hacia la transformación de la educación de una forma más profunda. No simplemente desde la acción de aprender y enseñar, sino, desde la materialización de la práctica de enseñanza desde un ámbito investigativo y reflexivo, para dar solución a las problemáticas educativas, lo cual exige hacer una ruptura del tradicionalismo en el

aula y obrar con profesionalismo, para lograr cambios en las prácticas. En este punto, es preciso mencionar la analogía que propone Kemmis (2014) entre la práctica de los arquitectos y la práctica de los docentes. El arquitecto, además de tener en cuenta los materiales que utilizará, como los ladrillos, las ventanas, las puertas, las tuberías, las instalaciones eléctricas, etc., también debe considerar aspectos del ambiente, como la luz, el sol, el clima, el viento, el terreno, etc., con el fin de responder a necesidades sociales de:

Cómo un edificio se comporta, cómo se percibe por los usuarios, cómo responde a los edificios vecinos, cómo responde a las condiciones climáticas y finalmente cómo se siente la gente que vive en ese espacio, es decir, debe considerar todos los elementos que constituyen un edificio (Leduc, 2017, p.6).

Además, la arquitectura debe estar sujeta a constantes evaluaciones. De la misma manera, utiliza este ejemplo para retomar las arquitecturas inherentes a la educación, las cuales las define como:

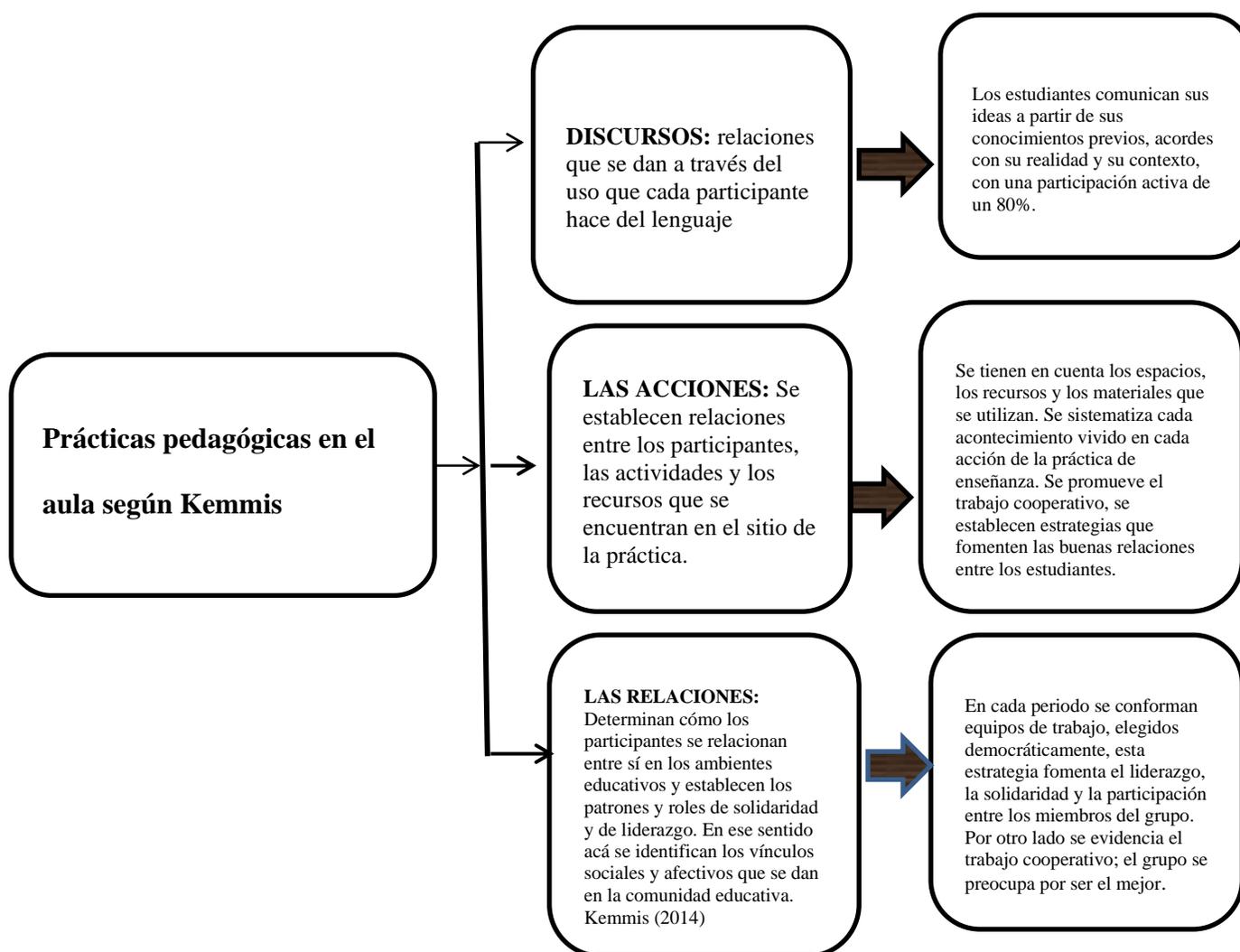
El proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos comprenden el mundo y desarrollan maneras de actuar y relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo, aspectos estos que promueven la expresión, el desarrollo y la autodeterminación individuales y colectivas, que se orientan hacia el bienestar de cada persona y de la humanidad (Kemmis, 2014, p.26).

Es importante resaltar la relevancia que tiene el contexto y la contextualización del currículo para construir la identidad y promover la cultura. Para los niños, este el punto de partida para edificar conocimientos desde su realidad y entorno, lo cual se adopta desde una postura crítica y analítica, entendiendo que el estudiante al momento de ingresar a la escuela ya

viene con rasgos culturales, biológicos y físicos heredados desde su familia y entorno que lo rodea. En efecto, la escuela debe asumirse como un agente dinamizador que procure satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes, mediante propuestas didácticas que soporten su aprendizaje. De esta manera, puede llegar a pensarse que el estudiante va adquiriendo madurez para conocer y relacionarse con el mundo globalizado.

Conviene enfatizar el papel fundamental que cumple el docente en esta causa, es el arquitecto del proceso educativo, es quien toma decisiones desde un escenario macro curricular hasta uno de orden micro curricular, y concreta en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; por ejemplo, no se puede planificar un proceso educativo adecuado si éste no resulta de una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que el niño vive, como tampoco se pueden construir aprendizajes significativos, si los docentes no crean ambientes de aprendizaje que relacionen los elementos del contexto y situaciones académicas con otras que pertenecen a la vida real (Zabala et al., 2018). En este orden de ideas, (Kemmis, 2014) identifica tres elementos concernientes a las prácticas pedagógicas: *los discursos, las acciones y las relaciones* (ver figura3).

Figura 3. Análisis de la arquitectura propuestas por Kemmis



Nota. Adaptación de la autora a partir de la propuesta de Kemmis, 2014.

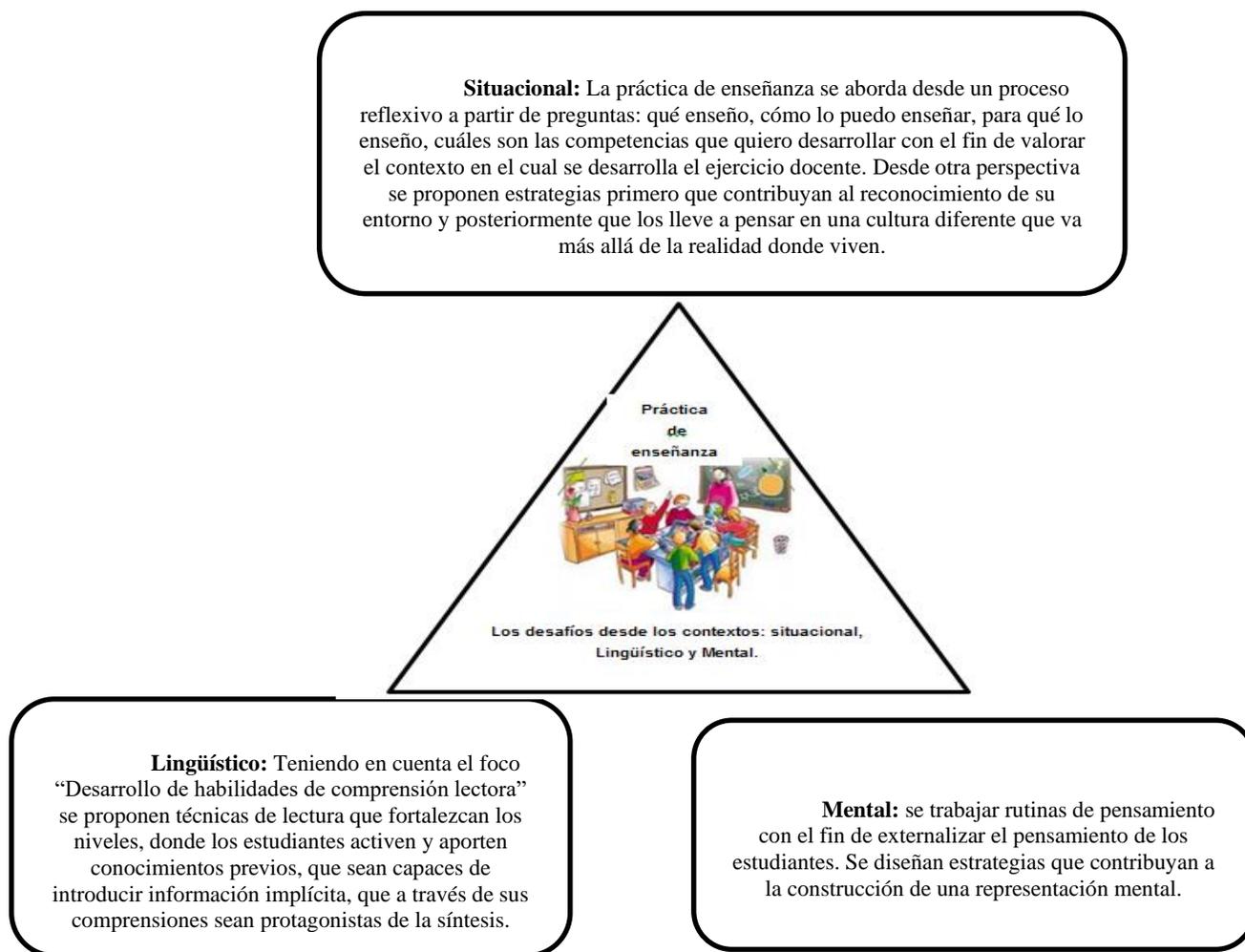
De Longhi (2009) plantea un análisis del contexto desde los desafíos *situacional, mental y lingüístico* y hace un cuestionamiento crítico frente a la necesidad de adecuar las propuestas didácticas a las características e intereses de los estudiantes, y a las problemáticas sociales en las que se encuentran insertas las instituciones educativas. En consecuencia, con esta postura, las instituciones educativas están llamadas a actuar con autonomía frente a la organización de los currículos, para darle un manejo objetivo a la contextualización en todos sus ámbitos.

También De Longhi (2009), refiere en su postura que el sistema social escolar está inmerso en un contexto más amplio que es el sociocultural, que acompaña la historia de cada docente, cada alumno (como parte de sus comunidades de origen) y a la institución misma. Las “prácticas escolares, de educación en ciencias” ocurren en un espacio y un tiempo determinado (cambiantes) y que las condicionan. Hacen variar el qué enseñar y cómo lo puedo enseñar. Además, añade que es indispensable generar formas de pensamientos y formas de acción que le permiten ser objetivos y reflexivos respecto a la realidad y pensar desde una perspectiva social e individual. Estos aportes, exigen al docente profesionalismo en el conocimiento de la disciplina, de la práctica de enseñanza y de los estudiantes a su cargo.

Contexto lingüístico: Desde el punto de vista lingüístico, De Longhi (2009) menciona que las ciencias, a través de los procesos de construcción de sus conocimientos, van permitiendo la adquisición de habilidades cognitivo-lingüísticas (argumentar, explicar, comparar, etc.) que enriquecen la cognición y las posibilidades de interacción, y aclara que “el lenguaje organiza el pensamiento”. Así mismo aclara que el desafío del docente es hacer transitar al alumno desde el lenguaje que dispone hacia el lenguaje de las ciencias. Cabe añadir que cada ciencia tiene una connotación diferente en el lenguaje y que es importante que el estudiante tenga un nivel de apropiación

Contexto mental: Cuando se refiere al contexto mental alberga aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea. Este desafío está fundamentado en contribuir a la consecución de comprensiones significativas, redes conceptuales a partir de los conocimientos previos que ya traen los estudiantes de su contexto (ver figura 4)

Figura 4. *Desafíos de los contextos*



Nota. Elaboración propia.

3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación

En este apartado se describe cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: *Planeación, Implementación y Evaluación*, lo cual, permite comprender la forma cómo se configuraba el desempeño docente al inicio de la investigación y cómo esta se va transformando en la medida que se avanza en cada uno de los seminarios, los cuales mostraron como primicia la reflexión. Antes de iniciar, es importante hacer un ejercicio retrospectivo de la manera cómo se concebía la profesión docente.

A pesar de ser egresada de la Normal Nacional de Belalcázar, Cauca, y tener algunas bases sobre educación, la docente investigadora había sido practicante y tenía muchos conocimientos adquiridos en el transcurso de la formación y en cada una de las disciplinas, el desempeño en la práctica de enseñanza no cobraba un valor significativo. Es decir, no existía un contraste profundo entre la enseñanza y el aprendizaje, este proceso estaba arraigado al tradicionalismo, a brindar conocimientos que fueran aprendidos de memoria y en ese mismo orden se preparaban las clases con superficialidad basados en textos, sin unas metas claras y avanzando a paso ligero para lograr abarcar la mayoría de los temas propuestos, y ni siquiera en las mallas curriculares, sino en los libros y guías como se mencionaba anteriormente. Debido a esto, se consideró necesario revisar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, para identificar y analizar las dificultades que se presentan en cada una de ellas.

3.1 Acciones de planeación

Antes de empezar con los estudios de maestría, la planeación se estructuraba en un formato institucional que contenía actividades de exploración que buscaban motivar a los

estudiantes en su proceso de aprendizaje y, efectivamente, trataba de hacer que este espacio fuera un escenario muy encantador en el área de español específicamente porque trabajaba con la metodología GEEMPA (Grupo de Estudio en Educación y Metodología de investigación Acción), una estrategia de origen brasilero, orientada hacia el constructivismo.

Esta etapa había que enmarcarla desde un contexto semántico (dramatizados, ir al circo, obra de teatro entre otros.), Así que este proceso surtía efectos muy positivos porque algunos niños en abril ya sabían leer y escribir, sin embargo, en las otras áreas la motivación no era tan enganchadora, también contenía unas actividades de confrontación en la cual se plasmaba el desarrollo de la clase, unas actividades de construcción conceptual y la evaluación.

Por otro lado, se puede señalar que la planeación se realizaba diariamente y en ocasiones no se hacía porque no disponía de tiempo. Este proceso se realizaba teniendo en cuenta las mallas curriculares restructuradas por cada uno de los comités de área. Los DBA no eran integrados y menos los Estándares de Competencia, los objetivos no eran concretos a la hora de planearse. La preocupación, era abordar la mayor cantidad de contenidos.

3.2 Acciones de implementación

Las acciones de implementación atendían al cumplimiento de algunas actividades propuestas en la planeación incluidas las metas; de esta manera es importante indicar que por la implementación de la estrategia GEEMPA, en el área de Lenguaje, mencionada anteriormente, se promovía el trabajo en equipo; así mismo, esta estrategia se valía del juego para cautivar el interés de los estudiantes y lograr que la aprehensión de la lectura y la escritura fuera eficiente y en corto tiempo.

Es claro indicar que había buena utilización de los recursos con los que dispone la institución (televisor, tablets, copias, fichas didácticas) materiales que les permitiera interactuar a través del juego, para lograr que los estudiantes aprendieran de manera memorística los contenidos que se impartían en las demás áreas. Sin embargo, la falta de organización en el alistamiento de éstos hacía que se perdiera tiempo en la clase. Se implementaban actividades, que concluían con el dictado, porque se pensaba que el trabajo así rendía más, redondeaba las ideas y los saberes. La empatía con los estudiantes era buena, pero en ocasiones la clase se convertía en regaños porque los niños no se conectaban y hacían desorden.

3.3 Acciones de evaluación

La evaluación es concebida como un proceso continuo y de recolección de información que más adelante permite emitir juicios y poder tomar decisiones tanto del aprendizaje de los estudiantes como de la práctica de enseñanza. En este sentido, es lamentable que esta acción se desencadenaba en un proceso sumativo, donde no se utilizaban instrumentos que beneficiaran el aprendizaje de los niños. No se hacía uso de los procesos de autoevaluación ni de coevaluación, solamente prevalecía la hetero evaluación.

En el área de español sí se recogían evidencias y se hacía un análisis para luego realizar procesos de retroalimentación por lo tanto los avances eran muy satisfactorios. En las otras áreas solamente se lograban aprendizajes memorísticos y unos que otros necesarios para su vida. No había interés porque los estudiantes desarrollaran comprensiones profundas que les abriera horizontes y les permitiera conseguir herramientas para enfrentarse a futuros escenarios. Se hacían evaluaciones con preguntas abiertas, cuestionarios, talleres, solución de sumas y restas.

4. Descripción de la investigación

El presente capítulo describe los elementos que configuran la investigación, la cual incluye el problema, los objetivos, la metodología utilizada, el paradigma y el enfoque cuyo objeto de estudio es la práctica de enseñanza, la cual está focalizada en la transformación para apostar al mejoramiento de los aprendizajes, particularmente el Desarrollo de habilidades de Comprensión Lectora en los estudiantes de Educación Básica primaria.

4.1 Formulación del problema

La descripción realizada de la práctica de enseñanza en el capítulo anterior, antes de iniciar con la maestría en pedagogía, muestra las diferentes situaciones que se presentan en las aulas de clase, estas marcan el comienzo de la investigación y surge la necesidad de establecer acciones tendientes a la transformación. A partir de lo expuesto anteriormente se define como problema de investigación y objetivos los siguientes.

Pregunta problematizadora

Son los planteamientos o interrogantes formales que, de manera lógica y fundamentada, se hace el investigador en función de un nuevo punto de partida para encontrar la (s) posible (s) respuesta (s), es decir, los nuevos conocimientos (Bernal, 2010). Lo importante es que, al momento de plantearse la pregunta frente al tema de investigación, el investigador (el alumno) se formule tres preguntas: Qué quiero investigar, Para qué quiero investigar, Cómo lo voy a investigar. De acuerdo con lo anterior se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera se transforma la práctica de enseñanza a partir de la Metodología Lesson Study para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica primaria?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora mediante el desarrollo de procesos de reflexivos, apoyados en la Metodología Lesson Study para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.

4.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.
- Diseñar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo a partir de ciclos de reflexión, contribuya a la transformación paulatina de la práctica de enseñanza y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.
- Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica sobre la transformación de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

4.3 Paradigma de la investigación

La investigación está sustentada en un paradigma sociocrítico, definido como un elemento que tiene como fin la transformación de las estructuras de las relaciones sociales para dar respuesta a una problemática, además está sujeto a la reflexión y a la auto reflexión crítica. como lo expone Maldonado (2018, citado por Loza et al., 2020) el paradigma sociocrítico es como la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades (p.176).

Siguiendo esta línea, Páramo (2011) afirma que “el paradigma socio crítico tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la implementación activa de sus miembros” (p.58), observándose el rol de investigador como agente de cambio social recurrente; entendida la práctica de enseñanza como un fenómeno social, concurrida por una serie de necesidades que se han ido descubriendo a través de los tiempos, se hace vital un proceso de reflexión y acción mediante la investigación para contribuir a la transformación de los entornos en los cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas.

En contraste con las posturas anteriores, el proceso educativo está inmerso en amplios grupos sociales y presenta innumerables problemáticas que requieren cambios urgentes, los cuales giran en torno al análisis crítico y a la implementación de estrategias de acción enfocadas a la solución. Al respecto conviene decir que, la investigación tiene como propósito la transformación de la práctica de enseñanza, la cual se ha dinamizado mediante procesos reflexivos que han contribuido a fortalecimiento de las acciones constitutivas (planeación,

implementación y evaluación) y al mismo tiempo responden al foco propuesto: desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica de primaria. Por esta razón, cabe afirmar que, si el maestro mejora las prácticas, soportadas en las acciones constitutivas y a partir del conocimiento, la comprensión y teorías bien fundamentadas puede hallar soluciones a las debilidades encontradas.

Los análisis realizados año tras año de los bajos resultados de las Pruebas Saber provienen de la apatía por la lectura lo cual trae a su paso bajos niveles de comprensión lectora. Por esta razón, se ponen en marcha acciones que cautiven a los estudiantes y se sumerjan en el mundo lector para que se noten cambios sustanciales en sus aprendizajes. Además, desarrollen la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p.14).

4.4 Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo. El abordaje de este radica en la necesidad de visionar propuestas significativas para mejorar las prácticas de enseñanza y dar respuesta a los problemas y necesidades que se presentan en el campo educativo. De acuerdo con lo anterior, Barbosa et al. (2015) describe las características fundamentales de la investigación como el descubrimiento de principios generales. La búsqueda de nuevos conocimientos, lo que no es simplemente en organizar lo conocido, sino se necesita verificar y comprobar en la realidad. Este proceso es mediante la búsqueda sistemática y ordenada, se recogen datos para su sistematización, análisis, interpretación y posterior difusión de los resultados de la investigación,

mediante un informe o documento escrito. Todo ello en el marco de la vinculación y articulación entre la teoría y la realidad.

El proceso de investigación acción se caracterizan por una espiral de ciclos de reconocimiento (descubrimiento de hechos): reconocimiento de una situación que se quiere cambiar; planificación general de la acción objetivando el cambio; desarrollo, implementación y evaluación de esa acción; reflexión a la luz de la evidencia recogida. (Corredor et al., 2014; Elliot, 2000). De este modo, cabe señalar que la investigación gira en torno al estudio de la práctica de enseñanza, la cual está focalizada en la transformación para apostar al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto, se busca recolectar datos a partir de los ciclos de reflexión, determinados por un foco: desarrollo de habilidades de comprensión lectora, el cual fue definido por el grupo investigativo. Posteriormente los datos son interpretados y en la medida que se obtienen estos, el análisis se va modificando de acuerdo con las necesidades de estudio.

4.5 Alcance de la investigación

Esta investigación está enmarcada en un *alcance descriptivo*, el cual se define como el resultado que se obtendrá a partir de una propuesta de investigación, que surge de una idea para dar solución a una problemática presentada y desde esta perspectiva apostar a la consecución de unos resultados como lo afirma Sampieri et al. (2010) que el alcance de una investigación no se debe pensar en una tipología, ya que lo único que indica es el resultado que se espera obtener del estudio a formular. Esta investigación adopta el estudio de alcance descriptivos: pretenden hacer caracterizaciones de fenómenos, hechos, grupos o acontecimientos, de tal forma que detallan, especifican, narran, precisan las condiciones, características, componentes, cualidades, propiedades que revisten los elementos constitutivos de un problema de investigación.

El alcance que se pretende lograr en esta investigación frente al fenómeno estudiado, la práctica de enseñanza, atiende cuatro componentes: la descripción, el análisis, el registro e interpretación de datos, los cuales se abordan desde la metodología Lesson Study; de esta manera es importante mencionar que se realizan ciclos de reflexión, con miras a transformar la práctica de enseñanza mediante sus acciones constitutivas para desarrollar habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica primaria.

4.6 Diseño de investigación

Este estudio adopta el diseño de investigación- acción educativa. Según Elliott (1993) la define como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Stenhouse y Elliot (1993; 1994) afirman que: la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Es muy interesante la consideración que hace Schon (1983), cuando se refiere que “el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar e investigar)” (s.p.), de esta manera Corredor et al. (2014) establece un proceso disciplinado de investigación-acción

que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Después de analizar los postulados anteriores, la reflexión que hace el maestro de su propia praxis es el soporte para iniciar procesos de investigación en diversos temas que se presentan en las aulas de clase, razón por la cual, se debe partir por diagnosticar el problema, adoptar una postura teórica, elaborar un diseño y plantear acciones de interpretación. En este sentido y después de realizar un proceso reflexivo, se pretende en primer lugar, transformar la práctica de enseñanza con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, mediante la adopción de ciclos de reflexión, los cuales requieren de las siguientes etapas: planificar, retroalimentar, ejecutar, observar y reflexionar.

Un aspecto relevante que considera Elliott (1990), es la participación de grupos, propiciando procesos de indagación y diálogo entre participantes y observadores, al mismo tiempo plantea que es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes porque permite un proceso de reflexión cooperativa; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión

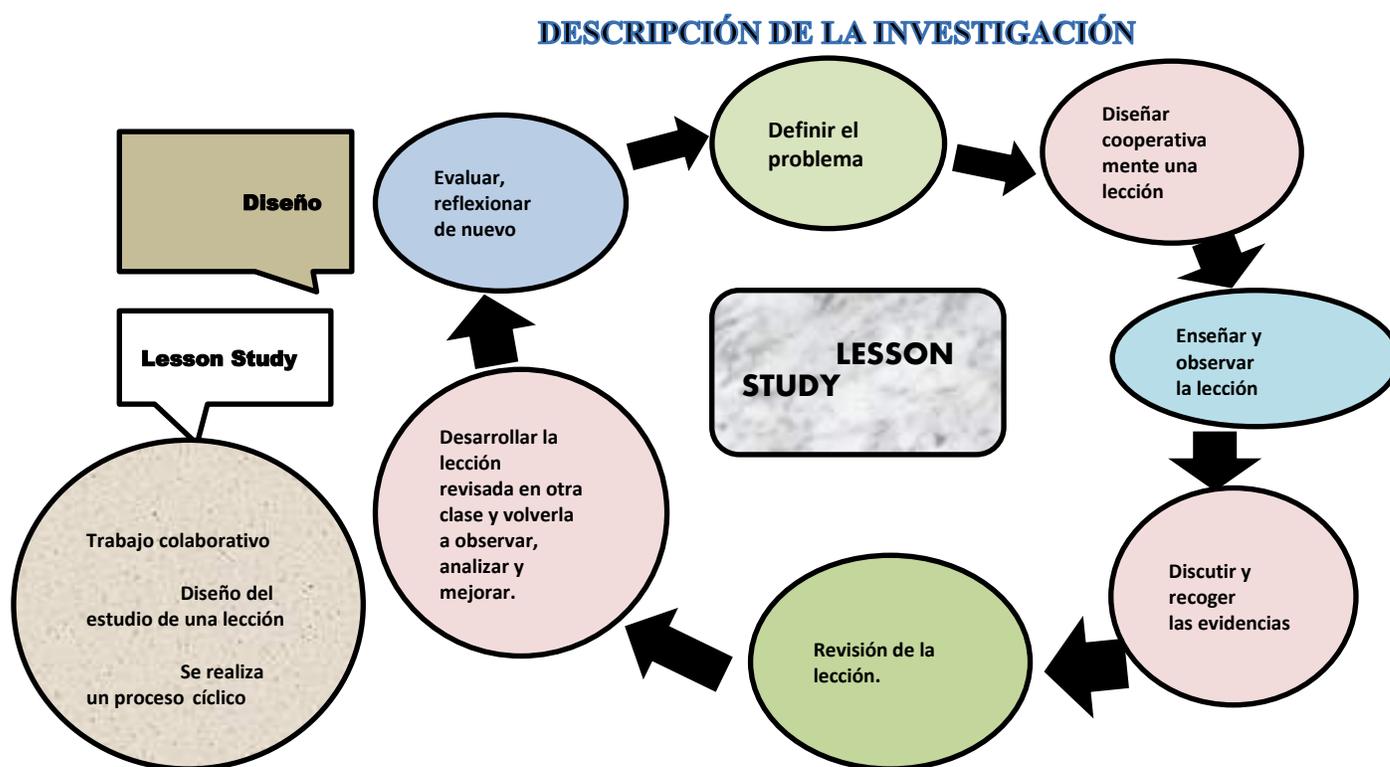
previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio, integrando el contexto.

La investigación del proyecto enfocado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora pretende transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora a partir de la adopción de una fundamentación teórica y epistemológica y el posicionamiento de criterios, metodologías, estrategias y recursos que aplicados de forma sensata y coherente empoderan al docente de un alto nivel profesional para ejercer su labor.

4.6.1 Método

El método que se tuvo en cuenta para la presente investigación es la metodología Lesson Study, la cual se configura como una metodología diseñada con el fin de mejorar la práctica educativa. Además, Soto y Pérez, (2015) se refieren a esta metodología, como el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza centrados en el diseño de lo que se denomina el estudio de una lección. Envueltos en el estudio de las lecciones estos profesionales diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y niñas que aprenden. Así mismo los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo (Soto y Perez, 2015) (ver figura 5).

Figura 5. Descripción de la investigación



Nota. Elaboración propia.

A partir de las etapas mencionadas anteriormente es necesario presentar una breve descripción de cada una de ellas a partir de los aportes de Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, Á. (2013).

Etapas: Etapa 1: Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección.

Este primer elemento consiste en la identificación del tema o eje de la lección y las “preguntas de la investigación”. Así mismo, se redactarán los objetivos de la Lesson Study. Este

espacio permite exponer las inquietudes, deseos y metas en la solución de una problemática educativa, la cual se proyecta a largo plazo.

Segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental.

En línea con la metodología propuesta por la Lesson Study, se debe diseñar una lección y llevarla a cabo según los propósitos y finalidades. También es necesario diseñar el proceso de estudio y observación del desarrollo de la lección mediante la propuesta de un plan detallado para apreciar el aprendizaje de los estudiantes y las evidencias que se deben recoger. El objetivo es observar cómo aprenden los estudiantes, de qué manera externalizan su pensamiento, cómo son de significativas las estrategias y los recursos, cómo y por qué la lección diseñada puede generar resultados y cautivar la comprensión.

Tercera fase: Enseñar y observar la lección

Durante esta fase un miembro del equipo pone en práctica en su aula el plan diseñado por el grupo, mientras el resto del equipo escucha, observa y registra evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos propuestos. El profesorado que observa tiene la oportunidad de contrastar sus hipótesis iniciales sobre el pensamiento del alumnado, recogidas en las guías de observación, con el que realmente está teniendo lugar en el aula a la luz de la tarea propuesta en ese momento, pudiendo recibir retroalimentación inmediata sobre el propio conocimiento y creencias sobre lo que los estudiantes piensan. (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011).

Cuarta fase: Discutir y recoger las evidencias.

Las diferentes evidencias recogidas son usadas para mejorar la lección tanto en procesos particulares como generales. El foco de observación no es el maestro o la maestra que desarrolla la lección sino la lección en sí misma, formando un grupo autocrítico que analiza la experiencia que han desarrollado de forma conjunta.

Quinta fase: Revisión de la lección.

Esta etapa permite el cambio de materiales, actividades, contenidos, etc. considerados.

Sexta fase: Desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar.

Una oportunidad para mejorar el proceso, en otra clase y con otra práctica, cada uno puede desarrollarlo y construir un ciclo.

Séptima fase: Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.

Esta fase se ocupa de describir, analizar y valorar la lección de modo que otros docentes puedan entender, aprender y utilizar la lección. Esto implica, en primer lugar, relatar el proceso del proyecto desarrollado, sus objetivos, su planificación, su cronograma y el material didáctico utilizado. En segundo lugar, se deben documentar los procesos que se han seguido para convertir en objeto de estudio y desarrollo profesional docente, es decir investigar los métodos de recogida de datos y una explicación del análisis de esos datos y de las conclusiones obtenidas especialmente con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los métodos utilizados para provocarlo.

Es preciso anotar que, durante esta fase, la docente investigadora diseña una lección teniendo en cuenta el foco definido por los pares académicos, quienes a su vez emiten una

retroalimentación con las sugerencias de acuerdo con la escalera propuesta por (Wilson, D. 2006). La planeación de la lección contempla los niveles de concreción curricular, los resultados previstos de aprendizaje, las estrategias, recursos, los medios, técnicas e instrumentos de evaluación. La intervención juega un papel importante en la ejecución del plan anteriormente trazado, dando lugar a la recolección de evidencias. La evaluación y la reflexión ofrecen la posibilidad de ser críticos de cada uno de los elementos utilizados para transformarlos o fortalecerlos.

4.6.2 Técnicas e Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se requirió de técnicas y herramientas que contribuyeron a la recolección de la información con el propósito de organizarla y clasificarla. Latorre (2007, citado por Gorostiza, 2004) refiere que las técnicas de recogida de datos son los diferentes instrumentos, estrategias y medios audiovisuales de los cuales los investigadores hacen uso en la recogida de su información. A continuación, se hará referencia a las técnicas utilizadas en la investigación; guardando relación con el enfoque.

Técnicas utilizadas en la investigación.

- Observación participante,
- Grupos de discusión,
- Realimentación del asesor,
- La realimentación por pares (trabajo colaborativo entre pares)

4.6.2.1 Observación participante.

La observación participante, como forma cualitativa de la observación, nos permite conocer mejor lo que ocurre en el contexto. Se caracteriza por el hecho de que la persona que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto con los propios sujetos observados. Bisquerra (2004, citado por Fuertes, 2011). Define esta técnica, como “una forma de observar al mismo tiempo que participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (p.332). Siguiendo la misma línea, Albert (2007, citado por Nohelia, 2011), señala que "Se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes... implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones" (p.232).

Atendiendo a las anteriores afirmaciones, se adoptó dicha técnica porque su esencia radica en la observación del contexto, desde la participación del propio investigador. Es decir, se asume la inmersión y la interacción directa y permanente con los estudiantes para conocer sus intereses, actitudes, necesidades y de la misma manera para fijar la atención en cómo aprenden, de qué manera comprenden lo que se les enseña y cómo externalizan sus pensamientos. Los anteriores interrogantes, suministran información importante, la cual se recolecta para ser interpretada. Esta herramienta permite al mismo tiempo, comprender la repercusión de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.

4.6.2.2 Grupos de discusión.

Esta propuesta hace referencia al proceso de trabajo e indagación que desarrollan grupos de docentes, que se reúnen de modo regular durante un periodo largo de tiempo (para trabajar en el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta didáctica (lección)

experimental (Stiegler y Hiebert, 1999). Conformados los grupos de discusión a partir de la metodología Lesson Study, Lewis (2009) afirma que esta metodología propicia una oportunidad para observar la vida del aula por parte de un grupo de profesores y profesoras que recopilan información, sobre todo del aprendizaje, la cual es analizada cooperativamente. Por esta razón, las consideran como una “vía de entrada hacia la investigación compartida de la enseñanza por grupos de docentes”.

Según Pérez y Soto (2011) y Gómez y Gómez (2015), el trabajo cooperativo desde la implicación de la Lesson Study constituyen una oportunidad para que los docentes investiguen su propia práctica, comprueben cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden lo importante. Suponen, además, el perfeccionamiento del profesorado basado en la reflexión sobre la propia práctica, el contraste externo y en el análisis apoyado en evidencias recogidas en el contexto real, complejo y vivo del aula. Los docentes aprenden a conocer sus propios presupuestos, explícitos o tácitos, sobre la enseñanza y las diferentes concepciones que se producen al respecto.

La observación y la crítica de los propios presupuestos, decisiones y propuestas forman parte explícita del proceso de análisis y mejora en un clima de confianza y actitud autocrítica, los docentes, generalmente, no se sienten bajo un proceso de escrutinio y control. Cabría afirmar que este modelo busca fortalecer el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje desarrolladas a través de la observación colaborativa y el estudio de la experiencia (Lewis et al., 2004). Teniendo en cuenta el análisis realizado anteriormente, se conformaron triadas (grupos de tres docentes que apuntan al mismo tema de investigación). En este caso, el grupo se reúne para definir el problema o foco, identificar las causas, plantear hipótesis y discutir en torno a éste para buscar posibles alternativas de solución.

4.6.2.3 Realimentación del asesor.

La realimentación es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona, permitiendo que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones. Entonces vale la pena buscar y dar realimentación regularmente con la finalidad de mejorar el desempeño personal y por ende el del organismo en el cual estamos laborando (Ávila, 2010). Según Aubrey (1993, citado por Cabuto et al., s.f.) la retroalimentación es la información acerca del desempeño que le permite a un individuo identificar factores a mejorar y generar por sí mismo cambios en su desempeño.

En concordancia con lo anterior, el docente asesor brindó asesorías de forma constante y pertinente en las cuales dio a conocer las percepciones frente a cada paso que se iba dando en el avance del proyecto de investigación. La implementación favoreció la identificación de las fortalezas y debilidades, las cuales fueron objeto de transformación en la práctica de enseñanza.

4.6.2.4 La realimentación por pares (trabajo colaborativo entre pares).

El proceso de retroalimentación por pares puede incrementar la colegialidad dando a los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farell, 2007). La decisión de escoger un par y de convertirse en par implica entonces respeto, confianza, sensibilidad y apertura, pues reconocemos la necesidad de ayudarnos mutuamente y colaborar para profesionalizarnos (hacernos miembros o pares) en la experticia sobre la enseñanza (Thomas et al., 2014; Troncoso y Hawes, 2006). En este sentido, se debe poner especial cuidado en que el par otorgue la retroalimentación de manera profesional, constructiva, colegiada y sin sesgos (Salih, 2013).

4.6.3 Instrumentos utilizados en la investigación

La investigación científica es un proceso sistemático de aproximación metódica a la realidad con el propósito de conocerla, comprenderla, describirla, explicarla o transformarla. En el caso de la investigación educativa Best (1973) ha definido los instrumentos como “aquellos objetos materiales que nos permiten adquirir y analizar datos mediante los cuales pueden ser comprobadas las hipótesis de la investigación” (p.133). Se definen para el presente trabajo de investigación los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Las rejillas de observación
- Las rubricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
- La matriz de la lesson study
- Los formatos de planeación
- Escaleras de retroalimentación de la triada de Daniel Wilson
- Evidencias fotográficas y los videos de la implementación del ciclo.

4.6.3.1 Las rejillas de observación.

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. El investigador toma notas de sus observaciones y este es el resultado codificado del acto de observar, seguido del acto de interpretar, esto supone la referencia a un marco teórico (Postic y De Ketele, 1992). En consecuencia, con lo anterior Feixas y Cornejo (s.f), definen este instrumento de evaluación como “un elemento que permite la recolección de datos de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal. Pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos” (s.p.).

Después de definir el concepto de rejilla de observación, la cual permite obtener una visión investigativa frente al diseño y evaluación de la propia Práctica de Enseñanza, es conveniente afirmar que esta herramienta permite además la recolección y condensación de compendios importantes de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, los cuales, generan espacios de reflexión frente a la actuación de cada momento, identificando fortalezas y debilidades. Esta rejilla contempla criterios que tienen relación con los propósitos y el cumplimiento de éstos, descripciones detalladas de la forma como se recolectan las evidencias y cuáles son las propuestas de mejora.

4.6.3.4 Las rubricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Según Martínez (s.f.) sostiene que, una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto; o, dicho de otra manera, una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia particular. Algunas de las ventajas que trae a los procesos educativos el uso de las rúbricas de acuerdo con Goodrich (documento electrónico), como lo expone Díaz (2005) son, entre otras: permite al maestro evaluar de manera más objetiva a partir de unos criterios definidos y con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante. Cabe aclarar que estas deben ser conocidas con anticipación.

Por otro lado, los estudiantes reconocen los objetivos propuestos por el docente y la manera cómo pueden alcanzarlos. Además, admiten una descripción cualitativa de los distintos niveles de logro que se deben alcanzar y anteceden al estudiante para que revise su trabajo de

acuerdo con los criterios antes de ser entregado. Siguiendo el mismo orden, esta herramienta permite clarificar las deficiencias y debilidades presentadas para activar acciones de realimentación. En cuanto al docente proveen información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando y de la misma manera proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante. Ahora bien, lo que se pretende en el proceso evaluativo es que el aprendiz participe activamente. Para tal efecto, se consideran como técnica la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, que según Pérez et al. (2017) se define como:

- *Autoevaluación*: evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad. Se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental.
- *Evaluación entre iguales o coevaluación*: proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente. Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación.
- *Heteroevaluación*: De acuerdo con Fernández (2014) sostiene que “dirige, acompaña, refuerza los métodos para modelar a sus alumnos sobre bases sólidas en un sistema educativo cambiante” (p.78).

Las posturas de los autores anteriores provocan una reflexión profunda frente a los procesos de evaluación utilizados en las aulas de clase y se ve la necesidad de transformarla a partir de la utilización de estos instrumentos y la recolección de información sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir del conocimiento de los criterios mediante los cuales serán evaluados

sus saberes, mientras tanto la acción se concreta a aprender a autorregularse (Díaz, 2018, citado por Aguilar y Marcillo, 2020).

4.6.2.5 Escaleras de retroalimentación.

Las escaleras de retroalimentación constituyen una herramienta que está amarrada con la evaluación formativa. Es una oportunidad para que el docente reflexione acerca de las debilidades y fortalezas del estudiante para así identificar en qué aspectos o procesos se necesita mayor acompañamiento. También cabe aclarar que, esta herramienta fue utilizada para retroalimentar el trabajo diseñado en cada uno de los ciclos de reflexión. Según Anijóvich (2017, citado por Gonzales et al., 2021) la retroalimentación formativa es un modelo dialógico donde la intención es ayudar a que el estudiante desarrolle las capacidades de aprender a aprender. Establecer un circuito de retroalimentación donde yo le digo algo de su trabajo para que el estudiante pueda mejorarlo con la información que se brinda.

Del mismo modo la *Escalera de Retroalimentación*” de Daniel Wilson (2002, citado por la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, 2016), es considerada como una herramienta eficaz para desarrollar la retroalimentación reflexiva y consiste en guiar los diálogos a través de cuatro pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Su aplicación permitirá que los maestros atiendan de forma diferenciada a los estudiantes en función de los niveles de logro alcanzado, en consecuencia, también serán beneficiados los alumnos, porque se logrará la autonomía en sus aprendizajes al reflexionar sobre sus necesidades y logros, además incrementará en ellos la confianza para asumir retos y dificultades. Wilson (2006). Detalla cada uno de los pasos a tener en cuenta en la escalera de retroalimentación:

Clarificar: Cuando los estudiantes comparten su trabajo no siempre las ideas se entienden claramente y en algunos casos parece faltar información.

Valorar: Después de recoger la información apropiada, el valorar a los estudiantes y sus ideas es algo fundamental en el proceso de dar retroalimentación constructiva. Se trata de hacer énfasis en los puntos positivos, en las fortalezas, aspectos interesantes, y en los comentarios honestos del trabajo de otro, ofrece un clima de confianza necesario para que se desarrolle una buena sesión de retroalimentación.

Expresar inquietudes: Existen, sin embargo, inquietudes legítimas, tales como preocupaciones o dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas en cuestión. Este es entonces el momento donde necesitan expresarse tales inquietudes, no en forma de acusaciones ni críticas agresivas, sino como preguntas auténticas. Por ejemplo “¿Ha considerado?”, “¿Me pregunto si lo que quieres decir es...?”, “¿Tal vez ya pensaste acerca de esto, pero...?”. En fin, siempre debemos presentar inquietudes de manera que no sean una amenaza.

Hacer sugerencias: Finalmente, ya que expresar las preocupaciones es siempre algo delicado, ofrecer sugerencias se convierte en el último toque para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión. Hacer sugerencias nos pide conectar en forma constructiva nuestras inquietudes, preocupaciones y preguntas de tal forma que el estudiante (o colega) puede utilizarlas como retroalimentación positiva.

Tabla 1. *Instrumento escalera de realimentación*

Retroalimentación para
1. Aclarar

2. Valorar

3. Expresar Inquietudes

4. Ofrecer Sugerencias

Nota. Escalera de Realimentación de Daniel Wilson

Evidencias fotográficas y los videos de la implementación del ciclo.

Estos instrumentos presentan una validez incalculable en la investigación porque permiten la recolección de datos para ser revisados posteriormente con el propósito de revivir cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza para ser abordadas desde la comprensión, interpretación, reflexión y descripción y al mismo va hilando la transformación de la práctica de enseñanza. En el recorrido realizado en la maestría se realizaron 6 ciclos de reflexión, y se utilizaron los anteriores elementos para la recolección de evidencias; es un mecanismo que favorece el análisis y posteriormente la toma de decisiones.

Formatos de planeación

Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio. Peralta, C. A. (2016).

La planeación está diseñada en un formato preestablecido por la institución, mediante el cual, el docente estructura la práctica de enseñanza, determina los objetivos y propósitos, las

estrategias, el tiempo, los contenidos, los recursos, los mecanismos de evaluación y las expectativas de la clase (Murillo y Hernández 2011, citado por Peralta, 2016). A esto se suma la fundamentación macro, meso, micro y nano curricular, como también, contiene un espacio para que se plantee un momento de exploración, confrontación y construcción conceptual. Sin embargo, las nuevas comprensiones a través de la maestría han permitido adaptaciones con el fin de realizar un ejercicio estructurado, coherente y pertinente de acuerdo con el contexto y a las necesidades de los estudiantes.

4.6.2.6 La matriz de la Lesson Study.

Es una rejilla que contribuye a la documentación de los ciclos de reflexión, en base a las acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación. Desde otra perspectiva, permite analizar de manera horizontal y vertical el diseño de cada ciclo y contrastarlo con los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta que esta matriz se trabaja de acuerdo con criterios definidos. Finalmente, este instrumento culmina con la identificación de debilidades y fortalezas para proyectar tareas de mejora.

4.7 Apuesta pedagógica

La apuesta pedagógica de esta investigación se aborda desde una concepción constructivista social propuesta por Lev Vygotsky, quien afirma que:

El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

En efecto, los conocimientos que se producen se construyen a partir de sus propios conocimientos, los cuales surgen de la interacción con el entorno y de las personas que lo rodean; de igual manera, El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Pérez, 2005), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

El Constructivismo psicológico mantiene la idea que el individuo “tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos”, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Los instrumentos con que la persona realiza dicha construcción, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

4.8 Enfoque pedagógico

Se adoptó el marco de la enseñanza para la comprensión. Pero para tratar este tema de la enseñanza para la comprensión, es importante ilustrar primero la definición de comprensión. Según Perkins (1999):

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, volver a presentar el tópico de una nueva forma (p.89).

Ahora bien, se profundizará acerca de la enseñanza para la comprensión. Puentes (2001) la define como “un enfoque pedagógico enmarcado dentro del constructivismo que pretende ayudar a los docentes en la creación de una nueva pedagogía” (p.98). Ha provisto a los maestros un marco de referencia que explica, por un lado, cómo se construyen comprensiones profundas y, por otro, la importancia que esto tiene para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo que permita al estudiante resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura.

Después de considerar las posturas anteriores, la enseñanza para la comprensión es un contraste entre la práctica de enseñanza y la aprehensión del aprendizaje. Por tal razón, aquí juega la experticia del docente para promover conocimientos generadores y enganchadores, que cautiven el interés, provoquen y reten al estudiante, a su creatividad y a su capacidad de asombro; y le permitan trasponer lo aprendido, aplicándolo a situaciones nuevas. No se puede seguir pensando que los estudiantes comprendieron si recitan de manera memorística muchos conocimientos, se ha observado que se les pregunta por algún tema visto en el siguiente año y manifiestan no recordarlo. La idea es enseñar a comprender y asegurar aprendizajes profundos y permanentes, con un nivel competente muy alto.

Figura 6. Marco de la enseñanza para la comprensión



Nota: Elaboración propia.

Es imperioso recordar que las investigaciones realizadas en el Proyecto Cero se subrayan cuatro conceptos claves: hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua las cuales se sintetizan en la figura 5. A continuación, se realizará una descripción detallada de cada uno de los componentes y dimensiones que contempla la enseñanza para la comprensión:

Los hilos conductores: describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso.

Los tópicos generativos: hacen referencia a los temas, conceptos, teorías, ideas, etc. asociados al hilo conductor y suponen unas características esenciales (Stone, 1999, pp.15-16) son

centrales para un dominio o disciplina. Para Blythe y Perkins (1994) *los tópicos generativos, deducen que son temas son más centrales a la disciplina, más asequibles, y están más relacionados con otros. Dichos temas deben formar la médula del programa de estudio. También aclaran que:*

Los tópicos generativos se vinculan con las experiencias y las preocupaciones de los alumnos. Pueden abordarse por medio de una variedad de puntos de acceso: desde diversas perspectivas disciplinarias, por medio de múltiples modalidades de aprendizaje o inteligencias, desde diferentes puntos de vista culturales, con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje. El caudal generativo de un tópico varía según la edad, los contextos sociales y culturales, los intereses personales y la formación intelectual de los alumnos.

Los desempeños de comprensión: son actividades que van más allá de la memorización y la rutina. Se trata de actividades con distintos niveles de complejidad que permiten a los alumnos aplicar lo aprendido en situaciones que le resulten significativas y por lo tanto más próximas; también pueden considerarse como uno de los motores más potentes de este marco. Para Blythe y Perkins (1999) “el aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío” (p.11).

Los desempeños de comprensión giran en torno a las metas y por lo tanto cada uno de ellos debe diseñarse con una intención clara, apuntando a la adquisición de comprensiones profundas. De la misma manera, presentan una secuencia que asegure su desarrollo desde el inicio hasta el final, y se organicen en tres momentos: *exploración*. Es un espacio que permite a

los estudiantes dar a conocer sus puntos de vista acerca del tópico generativo y al mismo tiempo le da al docente la oportunidad de explorar los conocimientos previos que tienen los estudiantes. El segundo momento es *la investigación guiada*: En este tipo de desempeños, los estudiantes se centran en desarrollar la comprensión de problemas o aspectos concretos del Tópico Generativo. Por último, *Proyecto de Síntesis*: permiten que los estudiantes sinteticen y demuestren la comprensión alcanzada. Daniel Wilson (1876) propone cuatro dimensiones de la comprensión, contempladas en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones de la comprensión

Dimensiones de la comprensión	Idea central
1. Contenido/ conocimiento	El contenido describe la calidad y el nivel de sofisticación de cómo reconocer y utilizar datos, nombres y reglas. El contenido/conocimiento también tiene en cuenta cómo se estructura, agrupa y categoriza el conocimiento, los hechos, las ideas, los conceptos, las relaciones, etc.
2. Método	La dimensión de método describe cómo se construye, se valida y se utiliza el conocimiento con respecto a estándares y procedimientos disciplinarios. En resumen, el método demuestra cómo usted desarrolla y conoce lo que se sabe. Por tal razón este proceso requiere involucrar estrategias para construir, aplicar y verificar ese contenido en acción, lo cual le permite el desarrollo de problemas u otras actividades.
3. propósito	La dimensión de propósito de la comprensión refleja la necesidad de desarrollar conexiones reflexivas y personales con el conocimiento a mano. Es importante comprender por qué este conocimiento es relevante en la vida, en el tópico y en otros tópicos. El propósito muestra qué tan integrado está el conocimiento con la persona.
4. comunicación	La dimensión de formas de comunicación se refiere a la variedad y fluidez de sistemas simbólicos para comunicar el conocimiento. La variedad implica cultivar distintas formas para expresar las ideas.

Nota. Gray, 2006.

4.8.1 Metas de comprensión

“Las metas de comprensión enuncian explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. También se definen como las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación” (Stone, 1999, p.16). Las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación” (p.17).

4.8.2 Evaluación continua

” Para aprender, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción. A este proceso lo llamamos Valoración Continua” (Perkins y Blythe, 1994). La evaluación debe estar orientada hacia la retroalimentación donde el estudiante hace un momento de retrospectiva de su trabajo para identificar sus deficiencias y pueda superarlas con la ayuda del docente, quien propone estrategias diferentes, cautivadoras que contribuyan a la cualificación de los aprendizajes.

Sólo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete, y no como un juicio externo que califica o descalifica sus acciones y logros. La participación debe darse de manera compartida a partir de criterios acordados con todos los estudiantes, atendiendo las metas de comprensión. Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). En efecto, la participación activa de los aprendices a través de la utilización de los agentes de la evaluación (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) los conduce además hacia el desarrollo de metas claras.

Las investigaciones realizadas por el grupo de docentes del Proyecto Zero ofrecen valiosos aportes al sistema educativo y al mismo tiempo generan espacios de reflexión en los

profesionales de la educación. Garzón (2015) afirma que en el aula se debe estimular el desarrollo de actividades que exijan a los estudiantes acciones intelectuales motivantes, como lo es el uso de rutinas de pensamiento, entendidas éstas como instrumentos que contribuyen a generar acciones concretas de pensamiento, ayudando en la comprensión de los contenidos y desarrollando las capacidades para interpretar, argumentar y proponer.

La enseñanza para la comprensión muestra un panorama interesante que perfila al docente como un investigador de sus propias prácticas de enseñanza y le brinda herramientas para transformarlas. Este modelo permite generar comprensiones profundas, promueve el aprendizaje significativo y crea verdaderas culturas de pensamiento en el aula y fuera de ella. Para tal efecto, se han se han diseñado ciclos de reflexión, los cuales fueron aplicados, recolectando evidencias que posteriormente desencadenaron en un proceso de análisis. Si se habla de currículo, ya no se trata de abordarlo desde innumerables contenidos y además descontextualizados, los cuales en ocasiones se tiene que correr para alcanzarlos a ver durante el año, sino que se trata de contextualizarlos, organizarlos en macro conceptos que despliegan redes que se interconectan con otras áreas de acuerdo con el contexto, a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la planeación, esta se ha constituido en una acción que se debe articular con los niveles de concreción curricular y de la formulación de desempeños de comprensión que promuevan la Visibilización del pensamiento, este hace referencia a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo esto se considera como visualización del pensamiento si (y este si es importante) revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan

sobre un asunto, problema o tema. Tishman y Palmer (2005). En este mismo orden las metas se consideran en la actualidad como el derrotero de la planeación, por esa razón requieren de reflexión y de proyección hacia las comprensiones que se quieren desarrollar.

4.8.3 Análisis de datos

La implementación de la Investigación- Acción en la práctica de enseñanza comenzó con un ejercicio auto- reflexivo que se profundizó en la praxis. Esto implicó la participación de ciclos de reflexión (planificación, acción, observación y reflexión) los cuales aportaron datos significativos obtenidos a partir de instrumentos para registrar, recopilar y analizar, consolidando así un proceso sistemático y de esta manera dar respuesta a los objetivos planteados.

Los instrumentos de evaluación abordados en el presente proyecto permitieron recabar datos para ser analizados posteriormente, entre ellos se mencionan: rejillas de observación, rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, la matriz Lesson Study formatos de planeación, registros fotográficos y videos, medios utilizados por los estudiantes como cuadernos, talleres. Entre las técnicas de análisis aplicadas en el transcurso de la investigación se citan: grupos de discusión, observación participante, retroalimentación del asesor y la realimentación emitida de los pares académicos, consignada en la escalera de realimentación de Daniel Wilson, Por otro lado, se adoptó, análisis de contenido mediante la técnica de triangulación y categorización.

4.8.4 Triangulación de datos

Según lo declarado por Rodríguez et al. (2006, citado por Ruiz, 2021). La triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o

momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (pp. 289-290).

Para Pérez (2000, citado por Vallejo y de Franco, 2009) la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. Urbano (2016). Sostiene que la triangulación se utiliza para confirmar y verificar los datos recogidos, para hacer un análisis en diferentes perspectivas, y los datos deben ser semejantes o de otra manera los resultados no deben cambiar. Existen diversas posibilidades a la hora de triangular, entre ellas, podemos destacar la triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple. A continuación, se detalla en qué consiste cada uno de ellos:

Triangulación teórica, según Rodríguez (2005 citado por Vallejo y de Franco, 2009) este tipo de triangulación define el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos. A su vez, está orientada al contraste de hipótesis causales rivales. Es evidente que confrontar distintas teorías en un mismo grupo de datos permite una crítica eficiente y coherente con el método científico.

Triangulación de datos, para Arias (2000 citado por Vallejo y de Franco, 2009) en esta tipología se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.

Triangulación metodológica, como expone Arias (2000 citado por Vallejo y de Franco, 2009). señala que la triangulación metodológica puede ser dentro de métodos y entre métodos. Se trata simplemente del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos. Es conveniente precisar que la metodología utilizada en la presente investigación es la metodología Lesson Study.

La triangulación de investigador, en este orden de ideas Pérez (2000 citado por Vallejo y de Franco, 2009) refiere que este tipo de triangulación se realiza cuando existen varios investigadores para realizar una misma investigación. Esta verificación se lleva a cabo por medio del contraste de la información, pues en la investigación cualitativa un grupo o equipo suele participar en todo el proceso de investigación; por lo tanto, a través del debate, el análisis de los datos y el contraste y discusión sobre los mismos conlleva a un cierto grado de objetividad que en este caso, será muy superior al que alcanzaría un investigador aislado. Vale la pena aclarar que la conformación de la triada o grupo de investigación permitió estudiar una problemática educativa: desarrollo de habilidades de comprensión Lectora, para tal efecto se utilizaron técnicas e instrumentos para el posterior análisis.

4.8.5 Categorías de análisis

El objeto de estudio de esta investigación se consolidó a partir de un enfoque cualitativo, paradigma socio crítico, el alcance descriptivo, la metodología Lesson Study, enfoque cualitativo, para enmarcarlas en tres grandes unidades: planeación, implementación y evaluación. Estas grandes categorías emergen de la del diseño, ejecución y evaluación del proceso cíclico abordado desde la acción y la reflexión y de los cuales se extrajo información relevante que se convierte en escenarios de análisis para relacionarlas entre sí y poder crear una explicación

integrada. Ahora bien, para María Eumelia Galeano, citado por Chaves, C. R. (2005). las categorías son como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos...Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo con criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar.

En investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada” (Piñero y Piñero, 2021). En la tabla 3 se evidencia las categorías apriorísticas para el presente estudio.

Tabla 3. *Categorías de análisis y Subcategorías*

Ámbito u objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Subcategorías apriorísticas
Educativo – práctica de enseñanza	Configuración de la práctica de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study para	¿De qué manera se configura la práctica de enseñanza a partir de la Metodología Lesson Study para el desarrollo de	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora mediante el desarrollo de procesos de	•Caracterizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación para el mejoramiento del	Planeación

el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de primaria	habilidades de comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica primaria?	reflexivos, apoyados en la Metodología Lesson Study para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.	aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.	Implementación
			<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo a partir de ciclos de reflexión, contribuya a la transformación de la práctica de enseñanza y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria. • Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica sobre la transformación de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria. 	Evaluación

Nota: La tabla representa los objetivos investigativos y las categorías sobre las cuales se sustentó la investigación. Elaboración propia.

5. Ciclos de reflexión

La investigación acción tiene como objetivo principal mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión, donde se integre la teoría y la práctica, mediante proceso de investigación sobre una realidad educativa que se detecta en las aulas de clase. En este orden de ideas, Salgado et al. (2009), también plantean que la finalidad de la investigación-acción no es el conocimiento práctico propiamente, pues este es apenas el comienzo. Lo importante es en realidad el “descubrimiento” que se hace y termina convirtiéndose en la base del proceso de concienciación y racionalización. El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico logra, según Restrepo (2004), gracias a la investigación-acción una crítica a la propia práctica profesional que se conoce como primera fase o fase de construcción.

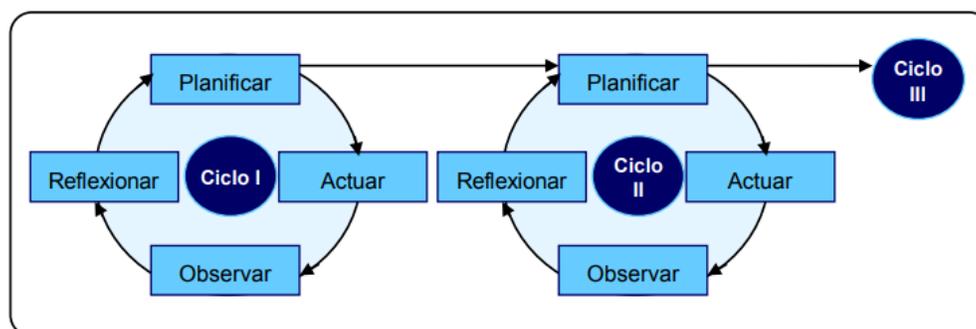
Antes de tratar el tema de los ciclos de reflexión es importante mencionar las características de la investigación acción propuestas por Kemmis (1992 citado por Saltos et al., 2018) es participativa, pues los investigadores trabajan con el propósito de mejorar sus propias prácticas. Involucra un proceso sistemático de aprendizaje, que se orienta a la praxis. Comienza con pequeños ciclos de investigación (planificación, acción, observación y reflexión). Del mismo modo, es iniciada por grupos pequeños de colaboradores para luego expandirse a grupos mayores gradualmente.

- La investigación sigue una línea introspectiva; es una especie de espiral que se desarrolla por ciclos cumpliendo las etapas de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es de naturaleza colaborativa, pues se realiza en grupos.

- Busca crear comunidades científicas o académicas autocríticas, las cuales colaboran y participan en todas las etapas del proceso investigativo.
- Busca aproximar el objeto de la investigación y colaborar para el logro de los cambios sociales prácticos deseados.
- El proceso investigativo implica el registro, recopilación y análisis de los juicios propios, al igual que las reacciones e impresiones sobre las situaciones. Para esto requiere la redacción de un diario personal en el cual se exponen las reflexiones del investigador.

Ahora bien, los ciclos de reflexión según Latorre (2004) son definidos como un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar; en la figura 5 se ilustra los procesos tenidos en cuenta para el desarrollo de los ciclos de reflexión.

Figura 7. *Proceso de desarrollo de los ciclos de reflexión*



Nota. Latorre, 2004.

A continuación, se complementan estas fases con una breve explicación según Ancajima (2018):

Planificación: Se diseña un plan de acción que prevé la mejora de la práctica. El plan se concibe como un instrumento flexible, por lo que se va revisando y adaptando cuantas veces sean posibles.

Acción: Se llevan a la práctica las acciones previstas en el plan, haciéndolo de manera deliberada, sistemática y controlada.

Observación: Se registran evidencias de los impactos de las acciones, de tal manera que permita ir controlando y evaluando logros y dificultades.

Reflexión: Se discute cada una de las acciones y sus resultados, reconstruyendo y deconstruyendo de las situaciones problemáticas observadas y los cambios producidos; el producto de la reflexión sirve de base para una nueva planificación y para emprender un nuevo ciclo.

En concordancia con los aportes de los autores anteriormente mencionados, se conformó un grupo de estudio (tres docentes) con el cual se trabajó de manera colaborativa y se inició la búsqueda de la problemática a trabajar en la investigación. En este caso, se plantearon varias propuestas, pero se le dio relevancia a la necesidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria y por lo tanto se constituyó en el foco de la investigación.

Latorre (2003), indica que la Investigación- Acción se caracteriza por su necesidad de integrar la acción. Además, plantea que el foco de la investigación será el plan de acción para

lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido, entendiendo que requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación y cuyo foco reside en los valores del profesional más que en las consideraciones metodológicas, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Siguiendo la misma línea, la docente investigadora adoptó el modelo espiral, sintetizado en la gráfica anterior y para tal efecto se desarrollaron seis ciclos de reflexión con el propósito de construir caminos hacia la transformación de la práctica de enseñanza. Cabe señalar que el grupo colaborativo era el centro de concertación de aspectos considerables a tratar siendo reiterativos en el foco definido y al mismo tiempo se retroalimentaba la planeación de tal manera que se pudiera ajustar de acuerdo con las recomendaciones dadas.

Desarrollo de reflexión preliminar

Como apertura al proceso de investigación, la docente emprende el abordaje de algunas preguntas de reflexión preliminar, según orientaciones del seminario

Figura 8. Preguntas reflexión preliminar

REFLEXIÓN PRELIMINAR SOBRE MI PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

<p>1. ¿Quién soy?</p> <p>2. ¿Cuál es mi formación de base?</p> <p>3. ¿Qué significa para mi ser profesor?</p> <p>4. ¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional y los hitos más relevantes de mi práctica?</p> <p>5. ¿Qué enseño?</p> <p>6. PLANEACIÓN – ¿Cómo planeo mi clase? ¿Cuál es la estructura de mi clase?</p> <p>7- IMPLEMENTACIÓN</p> <p>a-¿Cómo enseño?</p> <p>b) Para qué lo enseño?</p>	<p>8- EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</p> <p>a- ¿Qué evalúo?</p> <p>b-¿Cómo evalúo?</p> <p>c-¿Para qué evalúo?</p> <p>9- ESTRATEGIAS ¿Qué estrategias utilizo con mayor frecuencia en mi clase?</p> <p>10- RECURSOS ¿Cuáles son los recursos en que regularmente me apoyo?</p> <p>11. OBJETO DE ESTUDIO. En el marco del proceso de investigación de la Maestría en pedagogía ¿Qué aspecto o problema me gustaría trabajar?</p>
---	---



Nota. Maturana, 2021.

Desarrollo de ciclos formales de reflexión

A continuación, se presenta la estructura de la narración de los ciclos, a partir de la propuesta referida por Maturana (2021), la cual contempla:

Figura 9. Estructura de la narración de los ciclos



MODELO DE 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE)
Modelo para la Narración de Ciclos de Reflexión Acción Educativa
 Por
 Gerson Maturana, PhD.

CICLO DE REFLEXIÓN X

1. Presentación apertura o contextualización del Ciclo
2. Nombre del Ciclo
3. Foco elegido para el ciclo
4. Habilidad o competencia general a desarrollar – (verbo-contenido- contexto).
5. Formulación de los RPA en varias dimensiones (Contenido – Método- Propósito – Comunicación)
6. Planeación de la investigación. Describa también la manera como se recaban las evidencias en el escenario de aprendizajes(aula) durante este Ciclo
7. Descripción del Ciclo
 - a) Describa las Acciones de Planeación- (Ver Apéndice A -Planeación ciclo X).
 - b) Describa las Acciones de Implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes – (Ver Apéndice B - Enlace Sobre video Ciclo X).
 - c) Describa las Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Ver Apéndice C [instrumento de evaluación de los aprendizajes, rúbrica Ciclo 1, Resultados de aprendizajes de los estudiantes –producciones, fotografía, testimonio...]).
8. Trabajo colaborativo-Describir el desarrollo del Trabajo colaborativo como se llevó a cabo, como se apoyaron como miembros del grupo. Como se realimentaron- (ver apéndice D - Escalera de realimentación [Daniel Wilson] - Ciclo X

ACLARACION	VALORACION
PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS

MODELO 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE). Modelo en la narración de Ciclos de reflexión Acción Educativa – Propuesta por Gerson A. Maturana, PhD. 2021. – Seminario de investigación. Universidad de la Sabana.

9. Evaluación del Ciclo de reflexión- Señale qué aspectos se encontraron fuertes, cuáles débiles o constituyen oportunidades de mejoramiento.

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Fortalezas	Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora)
Acciones de Planeación		
Acciones de Implementación		
Acciones de Evaluación de los aprendizajes		

10. Reflexión general sobre el ciclo desarrollado- Reflexión general sobre el Ciclo X. En términos de la Práctica de enseñanza.

- (Ver Apéndice E- Matriz de LS -Rejilla de Investigación Acción Educativa).
- (Ver Apéndice - diario de campo).

11. Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión Describa qué proyecta ajustar o incorporar en el siguiente ciclo para mejorar su práctica de enseñanza y los aprendizajes.

12. Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, aspectos codificados que serán posibles subcategorías emergentes durante).

Objeto de estudio	Categorías de análisis (-apriorísticas)	Selección de la información - Codificación - Ideas pertinentes, relevantes o recurrentes durante el desarrollo del ciclo que contribuyen a formar posibles Categorías emergentes en el ciclo
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Planeación contextualizada
	Acciones de implementación	Comunicación asertiva en aula
	Acciones de evaluación	Evaluación formativa

Cita la fuente. Maturana-Moreno, G. A. (2021). Modelo para la narración de Ciclos de Reflexión Acción Educativa- 12 pasos reflexivos (M-12-PARE). Grupo de investigación Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana. (documento inédito).

MODELO 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE). Modelo en la narración de Ciclos de reflexión Acción Educativa – Propuesta por Gerson A. Maturana, PhD. 2021. – Seminario de investigación. Universidad de la Sabana.

Nota. Maturana, 2021.

La anterior ruta, pone en marcha la planeación, implementación y evaluación de cada uno de los ciclos; es importante resaltar la diligencia del docente para observar cada detalle y recoger evidencias para proceder luego a la evaluación y a la reflexión. A continuación, se describen minuciosamente los ciclos de reflexión llevados a cabo en los cuales se buscó desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de primaria, siguiendo la ruta señalada anteriormente, la cual presenta elementos importantes de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. También es de aclarar, que la narración de los ciclos se da a partir del primer ciclo preliminar el cual tiene una estructura diferente desarrollándose a partir de una serie de preguntas orientadoras y reflexivas.

5.2. Ciclo de reflexión II

1. *Nombre del ciclo:* Medios de comunicación

2. *Foco elegido para el ciclo:* Desarrollo de habilidades de Comprensión Lectora

3. *Habilidad o competencia general a desarrollar:* Identifica las características de los medios de comunicación masiva a los que tiene acceso.

4. *Formulación de los RPA*

- **RPA de conocimiento:** Identifica las diferencias y semejanzas entre los contenidos provenientes de los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúa: radio, televisión, prensa.
- **RPA de propósito:** Reconoce la importancia de los medios de comunicación masiva utilizados en su contexto
- **RPA de método:** Compara las características de los medios de comunicación masiva (radio, televisión, prensa) utilizados en su contexto
- **RPA de comunicación:** Explica de manera crítica las diferencias y semejanzas en cuanto a contenidos y formas de los medios de comunicación masiva, mediante un video.

5. *Apertura o contextualización del ciclo:* El presente ciclo se planeó sin tener en cuenta el foco: “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora” más bien, se tuvo en cuenta algunas indicaciones suministradas durante el seminario dando un poco de prioridad a los Resultados Previstos de Aprendizaje y a la aplicación de algunos elementos de la evaluación. De la misma manera, la enseñanza se direccionó hacia la identificación de los medios de comunicación masiva, acertando sus características y su importancia. Es importante mencionar, que, a raíz de la

pandemia y la falta de medios tecnológicos en los hogares, no fue posible abordar la clase con el 100% de los estudiantes, solamente se conectaron a través de la plataforma Google Meet el 30%. Así que, para ellos, se procedió a la elaboración de guías didácticas para que los estudiantes las desarrollaran en la casa y en caso de presentarse alguna inquietud se les atendía a través de llamadas telefónicas. Como se puede observar es un ciclo carente de muchos elementos.

Planeación de la investigación

La planeación de la investigación del presente ciclo, “medios de comunicación” se elaboró teniendo los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) que propone el MEN (Ministerio de Educación Nacional) Como es de notarse, se empezaron a insertar elementos que marcan el inicio de la transformación de Práctica de enseñanza. Las estrategias planteadas se acercaron más a la consecución de las metas propuestas. Sin embargo, se puede observar falta de apropiación frente a la investigación que se propone realizar.

De otro lado, se diseñaron acciones encaminadas a recabar evidencias tales como registro fotográfico, guías de planeación, rejillas Lesson Study. En este primer escenario se comienzan a escuchar las opiniones del grupo de estudio, quienes consignan sus aportes en una escalera de retroalimentación propuesta por Daniel Wilson.

5.2.1 Descripción del ciclo

a) Describa las acciones de planeación (anexo 1. Planeación ciclo 1)

Los profesores pensamos nuestra asignatura y trasladamos esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo vamos a trabajar con nuestros alumnos y para ello, necesitamos conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar lo

cual nos ofrece la dirección a seguir y hacemos la previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso. Zabalza, M. (2003).

Con la anterior concepción de planeación, se considera esta como un instrumento necesario que facilita la organización, la ejecución y el control de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y por consiguiente están direccionadas en función de los objetivos propuestos, sin obviar los recursos y los tiempos. Llegar al aula de clase sin un plan establecido es desactivar el interés del estudiante por el aprendizaje, es como construir una vivienda en la arena; sin cimientos sólidos. Sin embargo, la planeación de este ciclo aún carece de reflexión. El presente ciclo, muestra la estructura de la planeación la cual se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) Como primera medida, se diseñaron los Resultados Previstos de Aprendizaje de acuerdo con la estructura macro- curricular presentada por el MEN.
- b) Se planeó la fase de exploración a partir de una rutina de pensamiento: Escribir 3 ideas acerca de los medios de comunicación (qué son, para qué les sirven, cuáles son, para qué los utilizamos). Escriba una pregunta que le genere tratar sobre los medios de comunicación masiva. Con quién tú puedes comparar los medios de comunicación. Esta actividad se desarrolló con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes.
- c) En la fase de investigación guiada, se planeó la realización de una discusión para que los estudiantes den a conocer sus ideas, Posteriormente se presentaría un video acerca de los medios de comunicación (lluvia de ideas sobre el video) y se completará esta acción

con un mapa mental y posteriormente se realizará la socialización respectivamente. Siguiendo la misma línea se programó la presentación de una noticia de la radio, de la televisión y del periódico (será la misma noticia). Los estudiantes escucharán y leerán las noticias detenidamente. En la medida que se van escuchando o leyendo, se realizará una discusión y se irán haciendo, anotando en los cuadernos de acuerdo con las características en cada caso. Posterior a esta discusión los estudiantes escribirán en un cuadro comparativo sus semejanzas y sus diferencias, valiéndose de sus apuntes y seguidamente las dará a conocer para que la actividad quede bien reforzada. Esta actividad se realizará a través de google meet, y con toda la orientación guiada de la docente.

En la fase de evaluación se proyectó realizar una rúbrica de autoevaluación.

b) Acciones de implementación

La implementación como segunda acción constitutiva de la Práctica de Enseñanza está compuesta por todas aquellas Acciones que realiza el docente junto a sus estudiantes llevando a cabo un proceso de enseñanza, como lo indicó Latorre (2007), es concebido como un proceso racional de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de la escuela para lograr los objetivos educativos definidos. Así mismo; las acciones son propuestas como una de las características de la investigación-acción, lo que permite avanzar en un proceso sistemático de actividades (Kemmis y McTaggart, 1988 citado por Albarracín, s.f.).

Entonces la implementación es la interacción directa entre el conocimiento, el maestro y el estudiante, además es el espacio para llevar a cabo un plan propuesto. Del mismo modo, brinda todas las oportunidades posibles para observar detenidamente el proceso y recolectar las

evidencias necesarias que más adelante nutrirán el análisis de datos y otorgarán grandes aportes a la investigación. Después del análisis anterior, es conveniente presentar la forma como se desarrolló esta acción. Se elaboraron guías didácticas para que los estudiantes desarrollaran el trabajo en casa, muy pocos de ellos lograron conectarse utilizando medios tecnológicos, pero se presentaron dificultades por el manejo de la plataforma. Sin embargo, los estudiantes desarrollaron las actividades previstas en la guía.

c) *Acciones de evaluación*

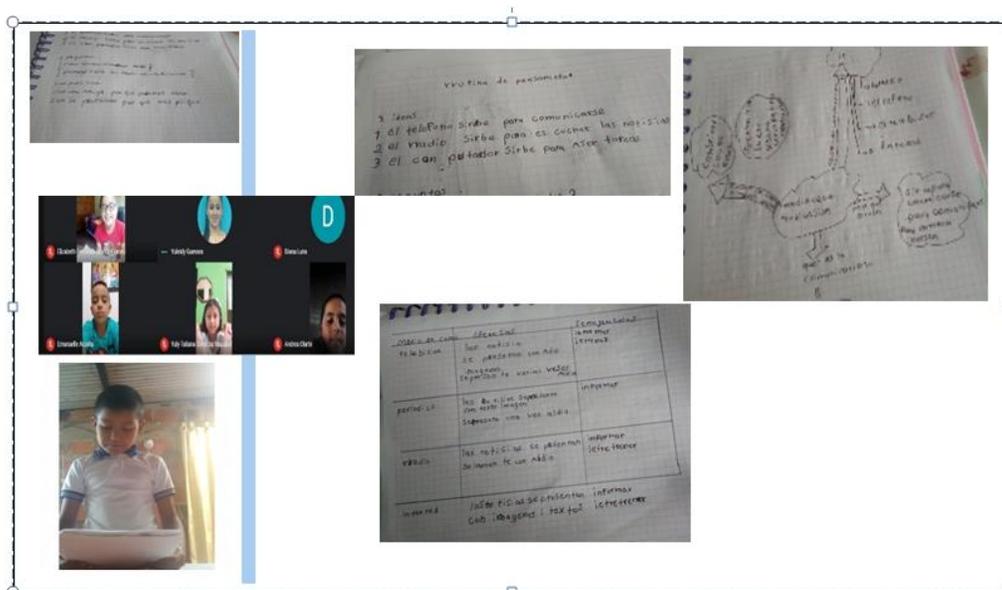
Teniendo en cuenta que la evaluación es una herramienta de carácter sistemático y formativo, donde se recaban evidencias para ser analizadas posteriormente y poder concluir en la toma de decisiones, es un proceso secuencial para el docente, debido a la utilización de estrategias evaluativas obsoletas como la evaluación sumativa, aprendizajes memorísticos entre otros. Sin embargo, se recolectaron evidencias a partir de registros fotográficos y la utilización de la utilización de una rejilla de autoevaluación (ver figura 6).

Figura 10. *Formato rejilla de autoevaluación*

Rejilla de auto evaluación		
Lee con mucho cuidado cada uno de los criterios y coloca una nota de 1.0 a 5.0 según Si tienes alguna observación escríbela.		
CRITERIOS		OBSERVACIONES
Identifica con claridad los medios de comunicación que hay en su comunidad		
Escribe las características de cada uno de los medios de comunicación		
comparo los medios de comunicación y escribo las semejanzas y diferencias en cuanto a su contenido y a su función		

Nota. Elaboración propia.

Figura 11. Evidencias de registros fotográficos

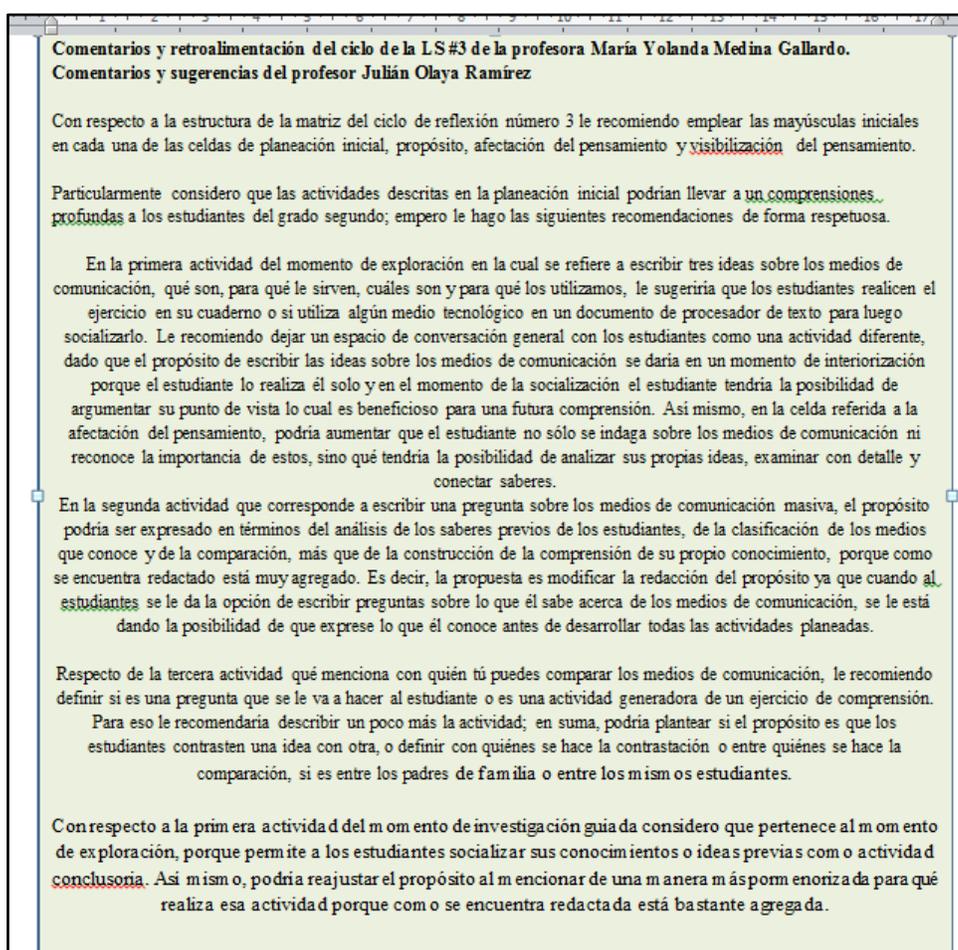


Nota. Elaboración propia.

5.2.2 Trabajo colaborativo

Antes de iniciar con la presente investigación se concertaron acciones enfocadas al trabajo colaborativo con el objeto de realimentar la práctica de enseñanza mediante un proceso sistemático que amerita de análisis y reflexión. Sin embargo, el presente ciclo, se diseñó y aplicó sin el aval del grupo de investigación, fue retroalimentado por compañeros diferentes a la triada. De los cuales se obtuvo los siguientes comentarios:

Figura 12. Discusión de las triadas



Nota. Elaboración propia.

5.2.3 Evaluación Del Ciclo De Reflexión

A continuación, se expondrá en la tabla 4 los diferentes hallazgos del presente ciclo de reflexión

Tabla 4. Evaluación del ciclo de reflexión

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
--	------------	-------------

Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none">– La planeación presenta un grado de reflexión e intencionalidad.– Se tiene en cuenta los lineamientos curriculares– Las planeaciones de los Resultados Previstos de Aprendizaje muestran un avance frente a los propósitos.– Se diseñaron estrategias pensando en el logro de los propósitos. Al mismo tiempo fueron estrategias interesantes para los estudiantes– Desarrollo y aplicación de algunas de evaluación en el contexto de formación por competencias.– La planeación de la clase contaba con recursos valiosos para lograr comprensiones	<ul style="list-style-type: none">– Carencia de estrategias y propósitos frente a comprensiones profundas en los estudiantes– Dificultades para elaborar los Resultados Previstos de Aprendizaje con más profundidad.– En la parte evaluativa no claridad en la forma de evaluar y no se tuvieron en cuenta los medios y los instrumentos
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none">– Utilización de recursos tecnológicos debido a trabajo remoto.– Hubo orientaciones frente a las inquietudes de los estudiantes, a través de llamadas telefónicas.	<ul style="list-style-type: none">– La mayoría de los estudiantes no contaban con medios tecnológicos y desarrollaron el trabajo a través de una guía didáctica.– Temor para abordar la clase desde las plataformas– La ejecución de la planeación se desarrolló de manera superficial.– Subsiste la idea de una evaluación sumativa.– No se tuvieron en cuenta instrumentos de evaluación.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">– Hay un momento de reflexión frente a la evaluación.– Se propende por la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos (se propuso una rejilla de autoevaluación)	

Nota. Elaboración propia.

5.2.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Los datos recolectados a partir de algunos instrumentos utilizados como fueron la retroalimentación de los compañeros frente a la planeación, la rejilla de planeación presentada por el asesor, los registros fotográficos y la rúbrica de autoevaluación, acotaron información importante para el análisis y reflexión del ciclo. La observación de cada uno de los elementos mencionados permitió hacer un ejercicio introspectivo concentrado en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con el fin de proponer acciones de mejora para próximas intervenciones.

Según los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional resaltan la importancia de la inserción de los medios de comunicación en el aula ya que tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos. En consecuencia con lo anterior, es esencial vincular todo un bagaje pedagógico para hacer que los medios de comunicación sean atractivos para los estudiantes.

Mediante el proceso de reflexión se logró identificar que la enseñanza no deja de ser tradicionalista y que en algunos casos se recurre al aprendizaje memorístico. Por esta razón, es indispensable vincular actividades interactivas que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así mismo, el maestro tiene el reto de proponer y ejecutar acciones que los lleven al

desarrollo de comprensiones profundas. De la misma manera se identifica la necesidad de buscar una mejora en cuanto a las acciones de evaluación, esta se debe fortalecer permitiendo la participación activa de los estudiantes. Utilizar adecuadamente los medios, técnicas e instrumentos

5.2.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Como primera medida se pretende mejorar el diseño de los Resultados previstos de aprendizajes, puesto que estos tienen un propósito de alto valor en la planeación. Para European Commission (2009 citado por Royo 2010) son “declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al terminar con éxito un proceso de aprendizaje.” “Los resultados de aprendizaje se centran en lo que el estudiante puede demostrar al final de la actividad de aprendizaje”. También afirman que “Los resultados de aprendizaje se centran en lo que el estudiante consigue, en vez de en las intenciones del profesor” (Kennedy et al., 2006, citado por Royo, 2010). De este modo, se puede precisar que la planeación supone realizarla desde lo que se pretende que el estudiante comprenda y las competencias que se buscan desarrollar.

Siguiendo la misma línea en la investigación enfocada en la transformación de la práctica de enseñanza, el propósito es fortalecer las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación), la teoría y la práctica son dos bastones que soportan el ejercicio docente, con el fin de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Mejorar el escenario evaluativo es otro de los logros que se busca alcanzar, a través de la implementación de todos los elementos que esta propone desde una mirada formativa, sistemática, y rigurosa que permita su análisis y por

ende la toma de decisiones en pro del mejoramiento de las comprensiones profundas en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 5. *Categorías apriorísticas del ciclo II*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de enseñanza	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	Visibilización de pensamiento
			Coherencia curricular
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	Recursos didácticos
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	Evaluación formativa

5.3. Ciclo de reflexión III

Nombre del Ciclo: Estados de la materia

Foco elegido para el ciclo: Comprensión Lectora

Habilidad o competencia general a desarrollar: Identifica los diferentes estados físicos de la materia y verifica las causas de los cambios que presentan.

Formulación de los RPA

- **R.P.A. de conocimiento:** Identifico los estados de la materia
- **R.P.A. de método:** Compara las características físicas observables (fluidez, viscosidad, transparencia) de un conjunto de líquidos (agua, aceite, miel).

- **R.P.A. de comunicación:** Describe las experiencias observadas acerca de las características físicas del agua. De igual forma, clasifica y explica los elementos del entorno en los cuatro estados de la materia
- **R.P.A. de propósito:** Valorará los diferentes estados físicos de la materia para comprender fenómenos que ocurren en la naturaleza
- Valorará los elementos del entorno mediante el reconocimiento de la función que cumple cada uno de ellos.

5.3.1 Descripción del ciclo

El presente ciclo se abordó con estudiantes de segundo de primaria, desde el área de Ciencias Naturales, concentrado en los estados físicos de la materia. Para tal efecto, se desarrolló este ejercicio en campo abierto, aprovechando los recursos que el medio ofrecía. De acuerdo con los aportes de Kant, los lineamientos curriculares del área sostienen que: Cuando el científico va al laboratorio para hacer un experimento, él sabe ya, o mejor, cree saber, lo que ha de suceder. Llama la atención sobre el hecho de que no es posible conocer sino aquello que la razón ya sabía previamente. El experimento tiene el papel de confirmar o falsear las hipótesis que el científico ha construido sobre la base de sus idealizaciones acerca del Mundo de la Vida.

Para dar respuesta a los aportes realizados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) contenidos en los lineamientos curriculares se planificó el ciclo desde un escenario real en el cual los estudiantes podían manipular, observar y comprobar sus hipótesis, además la interacción con el medio ambiente permite valorar y comprender de manera profunda las grandezas que éste contiene. Por otro lado, el ciclo, gira en torno a las habilidades de comprensión lectora, desde el nivel literal, es importante partir de este nivel, de la decodificación

para llegar a estructuras más elevadas como es el nivel crítico. Es sencillamente encontrar respuestas de manera explícita de acuerdo con el texto nos ofrece.

En este sentido Solé, I. (1987) plantea que el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad): resulta, pues, imprescindible manipular con soltura las habilidades de decodificación, que posibilitan el procesamiento del texto. Es importante valorar de igual manera la pregunta- respuesta como una acción que le permite al lector acercarse al texto. Cabe recalcar que el proceso de lectura es una alianza también con el contexto, así que el desarrollo de este ciclo se planeó desde el contacto directo con el medio ambiente.

Planeación de la investigación

La planeación de la investigación toma como punto de partida el contacto directo con la naturaleza, pues el solo hecho de manipular, clasificar, observar, indagar genera muchas expectativas en los estudiantes. Se recolectaron evidencias a partir de registro fotográfico, guía de planeación, rejilla, L.S. y video.

Acciones de planeación (Anexo 3. Planeación ciclo 3)

Se planeó un ciclo en el área de Ciencias Naturales, orientado hacia la identificación y clasificación de los estados de la materia.

Como primera medida se tuvo en cuenta la planeación desde los niveles de concreción curricular (macro, meso y micro- currículo). De la misma manera, se proyectaron los R.P.A de forma muy reflexiva, atendiendo al fortalecimiento de la comprensión lectora, desde el nivel literal desde el área de Ciencias Naturales. En el área de Ciencias Naturales juega un papel muy importante la manipulación, la experimentación, la indagación, la toma de decisiones y la

resolución de problemas ante las preguntas que surgen. De este modo se diseñaron estrategias, donde intervinieron el trabajo colaborativo, la pregunta- respuesta, la observación, la experimentación. En la programación del ciclo se tuvieron en cuenta actividades de exploración, de investigación guiada y actividades de síntesis. A continuación, se describe el proceso realizado en cada una de ellas:

Actividades de exploración

Se orientó a los estudiantes a realizar un trabajo de forma colaborativa, posteriormente se realizaron las indicaciones pertinentes para salir de la institución con previa autorización de la rectoría y con el acompañamiento de algunos padres de familia. Seguidamente se explicó el trabajo a realizar durante el presente ciclo. Para tal efecto los estudiantes en equipos de trabajo ya debidamente conformados se dirigirán al sitio acordado y en el trayecto deben recoger elementos que se encuentren en los tres estados de la materia, además se propuso realizar observaciones muy detalladas de todos los fenómenos que acontecieran a su alrededor.

Dando continuidad a la clase y en otro momento los estudiantes llevarán a la clase un vaso, un plato, una botella de gaseosa con agua, una botella de gaseosa de pony una bomba y una piedra, glicerina o champo y observarán de manera detallada los elementos y los dibujarán en sus cuadernos.

Actividades de investigación guiada.

1. En este proceso se inicia con una lluvia de preguntas a partir de todos los objetos recolectados: ¿Qué elementos observaron y recolectaron? ¿Qué piensan de ellos? ¿Qué se preguntan?
2. La profesora realizará su implementación para explicar los estados de la materia

3. Los estudiantes por su parte realizarán una clasificación de los elementos en estado líquido, sólido y gaseoso.
4. Se les entregará una fotocopia para que los estudiantes recorten los elementos de la parte a peguen en el cuaderno de ciencias
5. De la misma manera los estudiantes desarrollarán una copia donde se presentarán imágenes a las cuales le colocarán en qué estado se encuentra los fenómenos y objetos que les muestran.

Segunda parte de la clase

6. Escribirán las propiedades de la de los objetos dibujados
7. Tomarán la botella de gaseosa con agua y realizarán un proceso de observación, posteriormente la depositarán en el plato. Cada grupo debe deducir que observaron, así mismo observarán el objeto sólido y realizarán la comparación con el agua, por qué no se expande como el agua. Luego tomarán la bomba y la inflarán, sueltan el aire lentamente y escribirán sus conclusiones en el cuaderno.
8. La profesora irá interviniendo en cada caso para aclarar
9. Luego en cristales transparente se depositará en uno agua y en otro aceite de cocina, en otra glicerina o champo. Los estudiantes describirán sus propiedades y se lanzarán dos monedas de la misma distancia y observarán lo que sucede.
10. Los estudiantes realizarán las respectivas explicaciones de sus observaciones en sus cuadernos respectivamente,

Actividad de síntesis

En grupos de trabajo, los estudiantes realizarán una cartelera donde expliquen los estados de la materia. Para tal actividad lo podrán dibujar o hacer con recortes de revista o de periódico. Así mismo dibujarán y describirán las conclusiones de los experimentos realizados. (Explicar las características físicas de los líquidos).

Acciones de implementación (enlace video):

<https://drive.google.com/file/d/1IQZiPuKWxMXXxRMmWtBAVaJB4qzHXgi7/view?usp=sharing>

Según los Resultados Previstos de Aprendizaje planteados en la planeación, se pretende que los estudiantes identifiquen los estados en que se encuentran los cuerpos en el entorno, además que describan sus características. A partir de esta premisa se desarrollaron actividades en la que los estudiantes interactuaran con el medio, es esta la forma como adquieren mejores conocimientos. Es despertar su espíritu de observación, de clasificación de indagación, pero también de encontrar respuestas a tantas de esas preguntas que los niños tienen en su mente. Por otro lado, se puede considerar que es una oportunidad para poner a los estudiantes en contacto con el mundo real y despertar su interés por la ciencia.

Harlen y colaboradores (2015). Señalan que las ciencias naturales contemplan una de las finalidades, que es la educación científica, como también propone “ser un puntal más en su formación como ciudadanos conscientes y comprometidos con el mundo en el que viven, ofreciéndoles un mejor conocimiento y debate en torno a los hechos y fenómenos de la naturaleza” (p.58). Además, aportar a una forma de pensamiento donde prevalezca el beneficio colectivo sobre los intereses individuales; fomentar el reconocimiento de la naturaleza como un patrimonio que nos ofrece sustento, protección, bienestar y no solo mirarlo como un recurso para

explotar; y comprender que existen relaciones de interdependencia entre todos los seres vivos y lo inerte.

Cómo se puede notar en la planeación, el trabajo colaborativo se configuró como una estrategia que promueve la interacción, el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, acuerdos y logros de metas comunes. Así mismo se dio lugar a un proceso de experimentación, utilizando materiales reales, los cuales los pudieron describir, manipular, anotar sus características y llegar a conclusiones del porqué de sus comportamientos. Vale la pena señalar que los recursos utilizados fueron pertinentes para abordar la clase, lo cual permitió que los estudiantes se sintieran a gusto y que lograran comprensiones afines a los propósitos planteados.

Figura 13. *Actividades desarrolladas ciclo 3*



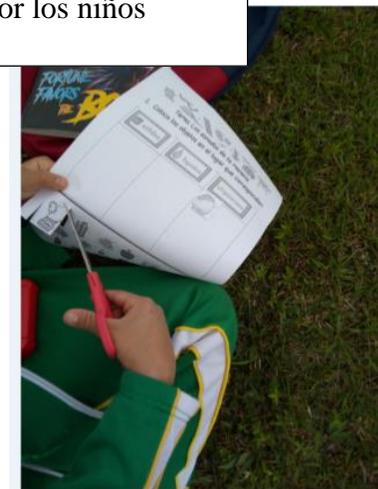
Trabajo de campo- niños recolectando objetos



Formación de equipos de trabajo



Experimentos de aliado por los niños



Proceso de clasificación

Nota. Elaboración propia.

La clase presentó algunas dificultades, lo cual dio pie para que se activen procesos de reflexión y se busque la mejoría de estas acciones. Una de las actividades que tuvo altibajos fue en el momento de la realización de los experimentos, se mostrar más seguridad y no dejar decaer

el activismo de los estudiantes. Así que cada actividad que se planea debe estar muy bien enfocada al logro de unos objetivos, sin embargo, se retomó el rumbo de la clase y finalmente los estudiantes demostraron comprensiones al momento de comunicar sus conocimientos.

Acciones de evaluación

La evaluación va encaminada hacia el logro de los objetivos planteados, razón por la cual se pretendía que los estudiantes identificaran las propiedades de la materia, que describieran sus características y realizaran procesos de clasificación. Para tal efecto se recabaron evidencias mediante registro fotográfico, video, exposición. Debido al costumbrismo de la evaluación tradicional, no se utilizaron técnicas, ni instrumentos, lo que impide realizar un análisis detallado de los avances de los estudiantes.

5.3.2. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo gira en torno a la metodología Lesson Study, mediante la cual se planeó el ciclo, al igual las fechas de entrega de las planeaciones para ser retroalimentadas inmediatamente mediante la escalera de realimentación de Daniel Wilson. Este proceso ayudó a detectar debilidades y mejorarlas potenciando así la práctica de enseñanza.

Tabla 6. *Escalera de la Retroalimentación*

Retroalimentación para: MARIA YOLANDA MEDINA	
Retroalimentación de: ANA MILENA GAVIRIA	
1. Pregunto	Es posible incluir en la planeación una actividad inicial o diagnóstica para hacer la exploración de los saberes previos en los estudiantes sobre el tema a trabajar.
2. Valoro	<p>La actividad planeada, puesto que aprovecha los espacios y recursos del contexto inmediato del lugar para enriquecer el desarrollo de su clase.</p> <p>Está tomando en cuenta la parte legal que sustenta las planeaciones, cuando inicia a partir de los estándares y DBA.</p> <p>La integración de los padres de familia en el desarrollo de la actividad.</p>
3. Me inquieta	<p>Este tema se presta mucho para trabajar con objetos reales los cuales se pueden observar, oler, tocar para poder establecer mejor sus características, así mismo, enriquece sus conocimientos para su clasificación.</p> <p>En la salida pedagógica puede programar una actividad donde vaya identificando elementos y aproximándose en qué estado de la materia se encuentra.</p>
4. Sugiero	<p>Emplear los saberes y recursos de los contextos inmediatos de los estudiantes, por ejemplo, para hacer la clasificación y descripción de los elementos según el estado en que se encuentren en su casa (hielo, jugo, gelatina y todo lo que el estudiante tiene contacto a diario) para que sea más práctico y significativo para el estudiante.</p> <p>En cuanto a redacción en la cuarta actividad en la investigación guiada mejorar la redacción ya que no es muy clara.</p>

5.3.3. Evaluación del ciclo de reflexión

Señale qué aspectos se encontraron fuertes, cuáles débiles o constituyen oportunidades de mejoramiento.

Tabla 7. *Evaluación del ciclo de reflexión III*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> – Se realizó una planeación de acuerdo con los niveles de concreción curricular. – Se consideraron recursos muy pertinentes para la clase. – La planeación de la salida pedagógica permitió que hubiera interacción con el medio ambiente. 	<p>No se tuvieron en cuenta los instrumentos y técnicas de evaluación.</p>
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> – La ejecución de las actividades planteadas se desarrolló sin contratiempos. – Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa, construyendo significados en común acuerdo. – La clase tuvo dos momentos, uno mediante una salida pedagógica lo cual les permitió, manipular, 	<ul style="list-style-type: none"> – En el momento en que los estudiantes debían observar los materiales traídos de su casa y escribir sus características, no fue atractivo para ellos y se desconectaron de la clase. – Se notó falta de preparación en la exposición. Algunos niños sienten temor para hacerlo.

	observar, clasificar, indagarse y sacar conclusiones.	
	– El trabajo se desarrolló de manera participativa.	
	– El otro momento se desarrolló en el aula de clase y se promovió la experimentación	
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	– Se recabaron evidencias mediante un video y registro fotográfico.	No se utilizaron ni técnicas, ni instrumentos de evaluación

Nota. Elaboración propia.

5.3.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El ciclo desarrollado presenta un avance en cuanto a la inclusión del macro y micro-curriculum, así mismo la clase presenta un direccionamiento más sólido en cuanto a las comprensiones que se pretenden que los estudiantes adquieran, consignados en los Resultados Previstos de Aprendizaje. Es importante comprender que un proceso de planeación reflexivo y profesional es el puntal para ejecutar las acciones de implementación y evaluación. Atendiendo a los objetivos del proyecto vemos que está enfocado hacia la comprensión lectora, pero en este caso faltó darle un poco más de direccionamiento.

5.3.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Se pretende en el siguiente mejorar el control del tiempo, se toma más tiempo del previsto o se debe planear mejor el tiempo. Mantener todo el tiempo a los estudiantes muy activos, no permitir espacios donde reine la pereza y el desorden. Se deben formular otras estrategias que no distraigan a los estudiantes. Se debe incentivar la lectura desde todas las áreas para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión lectora.

Análisis parcial de los datos. (Categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo).

Tabla 8. *Categorías apriorísticas ciclo II*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de enseñanza	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	los niveles de concreción curricular
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	Resultados previstos de aprendizaje (RPA). estrategias didácticas el trabajo colaborativo entre estudiantes. Visibilización del pensamiento de los estudiantes.

Acciones de
evaluación

Acciones de
evaluación de los
aprendizajes

autoevaluación de los
aprendizajes

Nota. Elaboración propia.

5.4 Ciclo de reflexión IV

Nombre del Ciclo: comparación y orden en los números

Foco elegido para el ciclo: Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria

Habilidad o competencia general a desarrollar: Desarrolla habilidades de comprensión lectora- nivel inferencial, a partir de la comparación, orden y establecimiento de relaciones entre dos o más secuencias de números aplicadas a situaciones de la vida cotidiana.

Formulación de los RPA

Conocimiento: Comprende diversas estrategias para comparar, ordenar, escribir secuencias numéricas y solucionar problemas, teniendo en cuenta el nivel literal e inferencial de la comprensión lectora.

Método: Aplica la comparación, secuencias numéricas y orden en los números en situaciones cotidianas reales a partir del nivel inferencial, de comprensión lectora.

Propósito: Utilizar los conocimientos relacionados con la comparación, orden y escritura de secuencias numéricas para asociarlas a la resolución de problemas.

Comunicación: comunica de forma oral y escrita sus comprensiones desde el nivel inferencial algunos conocimientos como: (la comparación, el orden en los números y la escritura de secuencias) asociados a la resolución de problemas

Presentación apertura o contextualización del ciclo:

El presente ciclo de reflexión, gira en torno a las habilidades de comprensión lectora. Como primera instancia, se retoma el concepto de habilidad: Habilidad deriva del latín *habilitatis* que indica la cualidad de hábil. Hábil, a su vez, tiene su origen en el latín *habilis* cuyo significado inicial se refería a las competencias que alguien puede adquirir. Luego, el significado evolucionó para significar una persona con diversas capacidades. Es importante que los niños desde temprana edad se vayan dotando de habilidades.

De comprensión lectora, García (2006, citado por Elosúa et al., 2012) expone que existen dos requisitos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora: 1. Adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y decodificación de las palabras. 2. Adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significados, utilizándolas estratégicamente bajo control cognitivo. Como podemos notar, la lectura comienza desde la decodificación, de la asociación de sonidos con las letras, con las palabras, encontrar la coherencia de las oraciones hasta llegar a encontrar significado al texto leído.

Para ello se ha determinado hacer énfasis en los niveles literal e inferencial. Haciendo referencia a los niveles de comprensión lectora (Smith, 1989) afirma que el nivel literal, que se refiere a la habilidad del alumno para comprender explícitamente lo dicho en el texto; inferencial, que indica la habilidad del estudiante para elaborar conjeturas e hipótesis acerca del texto; crítico, que se vincula con su habilidad para evaluar la calidad de un texto y la emisión de juicios

razonados sobre el mismo. En esta oportunidad el ciclo se desarrolla desde el nivel inferencial. Se considera particularmente al campo matemático, como una habilidad que implica la capacidad de ejecutar suma, resta, multiplicación y división tanto de uno como de múltiples dígitos, lo que supone la resolución de problemas aritméticos simples, como “ $3 + 4$ ”, y problemas más complejos, como divisiones y fracciones (Hecht et al., 2001). Este tema cobra mayor importancia cuando se pone a la comprensión lectora en un alto nivel, es desarrollar habilidades para conocer los algoritmos hasta llegar a la resolución de problemas.

Este ciclo se realizará con niños del grado segundo de la Institución Educativa Villa de los Andes. Cabe resaltar el grado de dificultad que presentan algunos estudiantes por el trabajo en casa realizado durante dos años. Por esta razón, se han plasmado en esta planeación actividades muy básicas concentradas en un trabajo grupal, interactivo y participativo para lograr fortalecer las bases en las matemáticas y sobre todo en comprender la importancia de éstas en la vida diaria.

Planeación de la investigación.

Frente a la planeación de la investigación, se diseñó de tal manera que el docente orienta el proceso de una forma lúdica y toma como punto de partida la observación, además, se planea recabar evidencias de las comprensiones presentadas por los estudiantes mediante registro fotográfico, guía de planeación rejilla, LS. Diario decampo y video.

5.4.1 Descripción del ciclo

El ciclo dio lugar a tres acciones fundamentales de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación (Ver anexo 5 plan de aula ciclo IV)

Se planeó un ciclo en el área de matemáticas, el cual centra su atención en la utilización del Sistema de Numeración Decimal para comparar, ordenar y establecer diferentes relaciones entre dos o más secuencias de números. Es importante mencionar que los niveles de concreción curricular (macro, meso y micro- currículo) fueron un punto de partida para la organización de la clase. El micro- currículo se analizó, con un minucioso cuidado debido a que algunos estudiantes presentaban dificultades de base por motivo de permanecer dos años fuera de la institución por la pandemia del coronavirus.

De la misma manera, se programaron los R.P.A de forma muy reflexiva y enfocada al fortalecimiento de las comprensiones de situaciones matemáticas útiles para que sean aplicadas en contextos reales. Así mismo se diseñaron estrategias relacionadas con el juego, trabajo colaborativo, trabajo individual y dirigido por la docente, en algunos momentos se tuvo en cuenta la clase magistral. Toda esta gama de actividades promueve que los estudiantes hablen, escriban, dibujen y comuniquen lo que leen en un texto matemático; de esta manera se amplía el repertorio de acciones que ayude a los estudiantes a tomar eficazmente decisiones, discutir y razonar sobre las cuestiones de naturaleza matemática contenidas en los textos. Fernández, M. L. (2013).

En la programación del ciclo se tuvieron en cuenta actividades de exploración, de investigación guiada y actividades de síntesis. A continuación, se describe el proceso realizado en cada una de ellas:

Actividades de exploración:

Se iniciará la clase a partir del juego “el cocodrilo dormilón”, mediante el cual se irán incorporando los saberes previos, los cuales permiten visualizar lo que el niño sabe acerca del tema o también lo que desconoce, se utilizarán materiales del medio para representar el juego.

Actividades de investigación guiada.

Se planteó durante el proceso de investigación guiada, trabajar desde el trabajo colaborativo, realizar actividades donde se utilizarán elementos reales como frutas, útiles escolares entre otros para realizar comparaciones e ir explicando los conceptos correspondientes. Luego los estudiantes propondrán otros ejemplos y los realizarán en sus cuadernos para asegurar las comprensiones. También se utilizarán fichas, tapas de gaseosa que permitirán hacer comparaciones, ordenar números y realizar secuencias. Así mismo, se emplearán fotocopias para que las desarrollen en sus cuadernos. Por otro lado, se realizarán conteos partiendo desde cualquier número para armar secuencias y por último se plantearán algunos problemas que darán pie al análisis y al desarrollo de éstos.

Actividades de evaluación

Se propuso efectuar la evaluación a partir de una rúbrica de autoevaluación. Se recolectarán evidencias a partir de los trabajos realizados por los estudiantes y a partir de un diario de campo llevado por la docente orientadora, así mismo se tomaron registros fotográficos.

Acciones de implementación

Es importante mencionar que a partir de todas las actividades planteadas se pretende que los estudiantes adquieran un lenguaje matemático a partir de su decodificación. Por otro lado, es necesario que los estudiantes utilicen el Sistema de Numeración Decimal para comparar, ordenar y establecer diferentes relaciones entre dos o más secuencias de números con ayuda de diferentes recursos.

Esta acción arrojó muy buenos resultados puesto que se notó en los estudiantes buenos comprensiones frente al trabajo propuesto. El trabajo colaborativo fue el motor para la

consecución de estos resultados, seguido del desarrollo de una serie de actividades lúdicas, participativas y de gusto para los estudiantes. Ver anexo video:

<https://youtu.be/aD8eXN8TJBM>

Cabe destacar algunos momentos en que se observó confusión en los estudiantes. Una vez terminado el juego, la docente orientadora explicó con frutas y otros elementos utilizando las bocas de los cocodrilos elaboradas con palos de helado, ante la incertidumbre fue necesario llevarlos al tablero y explicarles mejor utilizando tapas. También al momento de realizar los ejercicios de las secuencias se optó por realizar el trabajo de forma personalizada en aquellos que presentaron más dificultad, esa actuación permitió mejores comprensiones.

Acciones de evaluación

La evaluación debe necesariamente estar ligada a los resultados previstos de aprendizaje los cuales abarcaban la comprensión lectora en su nivel inferencial para comprender diversas estrategias para comparar, ordenar, escribir secuencias numéricas y solucionar problemas.

Para evaluar el propósito anterior se recolectaron evidencias mediante un diario de campo en el cual se registraban las debilidades y las fortalezas de los estudiantes, por otro lado, se recolectó información mediante una rúbrica de autoevaluación, como también se recogió su cuaderno de apuntes para verificar los avances obtenidos o dificultades presentadas.

Tabla 9. *Diario de campo*

Notas descriptivas	Dimensión
<p>Describir y narrar detalladamente cada uno de los momentos de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio. El juego realizado al inicio de la clase y la introducción que se hizo permitió que los estudiantes activaran sus saberes previos y representaran con materiales del medio sus comprensiones de acuerdo al juego 2. Durante el desarrollo de la clase se materializaron todas las actividades propuestas en la planeación, sin embargo, el tiempo fue muy corto para profundizar algunas de ellas. 3. Se programó de tal manera que los estudiantes lleven a la vida cotidiana los conceptos aprendidos en clase sin embargo en algunos grupos se notó un poco de dificultad para plantear los problemas. 	<p>Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés. (Citar la categoría en estudio dentro del eje indicado).</p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Implementación:</i> Es una acción donde se materializa la práctica de enseñanza, mediante la cual se centra en el aprendizaje del estudiante. – <i>Evaluación:</i> Los estudiantes son autores al autoevaluar sus propios aprendizajes. – <i>Externalización de pensamientos:</i> Los estudiantes al momento de formular los problemas y darlos a conocer a sus compañeros, demuestran sus comprensiones. De otro lado al momento de desarrollar todas las actividades propuestas logra comprensiones.
Notas metodológicas	Notas interpretativas
<p>Describe en detalle las estrategias, métodos o estructura didáctico-pedagógica bajo la cual tiene lugar el desarrollo de la clase.</p> <p>Se utilizó durante el desarrollo de la clase el aprendizaje colaborativo, el juego las cuales</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante del inicio, desarrollo y cierre de la clase?</p> <p>Al inicio de la clase los estudiantes demostraron buena actitud lo cual favoreció el desarrollo de las demás actividades.</p>

fueron acciones que contribuyeron a aprender haciendo.

El juego los llevó a comprender fácilmente la comparación de los números

Durante el desarrollo de la clase los estudiantes demostraron buena motivación, se notó trabajo en equipo, los estudiantes desarrollaron todas las actividades.

Muy pocos estudiantes tienen una capacidad de análisis frente a los problemas sencillos que se les colocaron.

Preguntas que formulan estudiantes

Notas de interés

Preguntas relevantes que formulan los estudiantes a lo largo del desarrollo de la sesión de clases.

Algunos estudiantes tienen claridad frente a la comparación de números.

Se debe reforzar en algunos estudiantes la lectura y escritura de números

No hubo preguntas

Algunos estudiantes presentan muy buenas habilidades para comparar, ordenar y seguir secuencias numéricas

Transcripción

¿Qué puede inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?

Es importante contrastar las temáticas con problemas reales para el proceso tenga más sentido.

Los conocimientos de base deben ser bien fundamentados

Micro-reflexión docente

Al momento de planear es importante tener en cuenta los tiempos. Implementar actividades individuales para evidenciar de manera más particular el aprendizaje de los estudiantes

Nota. Elaboración propia.

Además, se planteó una rúbrica de autoevaluación

5.4.2 Trabajo Colaborativo

Inicialmente se reunió el grupo, para acordar fechas y cumplir con los compromisos de manera oportuna, de la misma manera se recordó el énfasis del foco elegido. Se propuso elaborar las planeaciones en los formatos institucionales y luego enviarlos a los compañeros para que fueses respectivamente retroalimentados. Siguiendo este orden se muestra la escalera de retroalimentación realizada por los compañeros (ver figura 13)

Figura 13. *Rejilla de Auto Evaluación*

RUBRICA DE AUTO EVALUACIÓN					
DANIEL SANTIAGO MUÑOZ					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	 5.0	 4.0	 3.0	 2.0	VALORACIÓN FINAL
TRABAJO EN EQUIPO	Mi trabajo en equipo es excelente, Participo activamente de todas las actividades planteadas, mantiene el interés, participación y colaboración.	Participo activamente de todas las actividades realizadas en equipo.	Realizo algunas actividades, me distraigo con facilidad y por lo tanto pierdo el hilo de los procesos.	No trabajo en equipo, me limito a realizar otras actividades	40
Actividades realizadas de comparación de números y orden en los números.	Realizo comparaciones y ordeno números de mayor a menor y viceversa con facilidad.	Realizo comparaciones y ordeno números de menor a mayor y viceversa y las aplico a situaciones reales.	Presento algunas dificultades para comparar y ordenar números.	Realizo comparaciones y ordeno números con dificultad.	50
Actividades realizadas con secuencias numéricas.	Leo y escribo correctamente los números hasta 100. Realizo secuencias numéricas de dos en dos, de tres en tres... partiendo de cualquier número.	Leo y escribo los números hasta 100. Realizo secuencias numéricas de dos en dos, de tres en tres... partiendo de cualquier número.	Presento algunas dificultades para reconocer y escribir los números hasta 100, así mismo para hacer conteos de tres en tres, de cinco en cinco...	Reconozco algunos números y se me dificulta seguir secuencias numéricas.	50
Actividades realizadas con planteamiento resolución de problemas	Analizo con facilidad situaciones reales que requieren de la comparación.	Analizo situaciones reales que requieren de la comparación.	Analizo situaciones reales que requieren de la comparación, pero lo hago con dificultad	Presento dificultades para analizar problemas que requieren de la comparación.	40

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10. *Escalera De La Retroalimentación (DANIEL WILSON, 1999)*

Retroalimentación para: María Yolanda Medina

Retroalimentación de: Diego Fernando Escobar

1. Aclarar

¿Existen aspectos que considera que no ha comprendido bien?

En las actividades de confrontación hay una actividad que no es clara, pues dice que se les entregara una fotocopia a los estudiantes, pero no se evidencia la finalidad del uso del material.

2. Valorar

¿Qué observa que le llama la atención ya que lo encuentra particularmente impactante, innovador, fuerte?

Presenta variadas actividades encaminadas a cumplir con los RPA.

Las actividades son llamativas para la edad de los niños.

Se evidencia una estrecha relación entre el macro currículo, meso currículo y lo planteado en las actividades del plan de aula (micro currículo)

3. Expresar Inquietudes

Según se evidencia en su planeación las actividades se desarrollarán en dos días

¿Detecta algunos problemas o desafíos potenciales?

¿Hay algo con lo que no está de acuerdo?

¿sería poco tiempo para el desarrollo de las actividades? ¿Qué intensidad horaria tiene la clase en cada día? ¿es recomendable trabajar de manera intensiva todas las actividades planteadas en el plan de aula para dos días?

4. Ofrecer Sugerencias

¿Tiene algunas sugerencias acerca de cómo abordar las inquietudes que ha identificado en el paso anterior?

Se podría distribuir las actividades en la semana y profundizar en aquellas actividades que requieran refuerzo para que se logre cumplir con los RPA. Sugeriría que clasificara los RPA si son de conocimiento, propósito, método y comunicación.

Nota. Elaboración propia.

5.4.3 Evaluación del ciclo de reflexión ciclo IV

Tabla 11. *Evaluación del Ciclo de reflexión*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	Se realiza bajo un proceso reflexivo.	
	Se analizó el contexto de los estudiantes y en esa medida se organizaron las actividades	No se cumplió con el tiempo programado
	Se programan los	Falta mayor seguridad en redacción de los R.P.A.

	R.P.A. acordes con lo que quiero que mis estudiantes comprendan para que se quiere que comprendan y cómo lo voy a realizar.	
Acciones de Implementación	El trabajo en equipo fue clave para que los estudiantes pudieran comprender mejor. La unidad y participación se reflejó en todo momento.	Se debe enlazar mejor las clases ya que se dio en varias sesiones
	las actividades propuestas fueron desarrolladas y fueron coherentes con los R.P.A.	
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	A través del diario de campo se evalúan las comprensiones o no del estudiante. También se muestra la autoevaluación para dar cabida a la valoración de sus propios aprendizajes.	Por situaciones de tiempo faltó aplicar talleres cortos que hubiesen permitido evidenciar aún más el trabajo individual.

Nota. Elaboración propia.

5.4.4 Reflexión general sobre el Ciclo 4

Después de ejecutado el ciclo de reflexión se hace un proceso de análisis desde cada una de las Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

La planeación gira en torno al reconocimiento de los niveles de concreción curricular, de tal manera que a partir de allí se diseñaron las metas que se pretendían alcanzar, al mismo tiempo se diseñaron estrategias que fueran coherentes con éstos. También se tuvieron en cuenta los recursos pertinentes para soportar el desarrollo de la clase. Se hace necesario realizar un modelo

de coherencia y pertinencia para soportar mejor la planeación y poder lograr r mejores resultados. *La implementación* de la clase mostró un buen desarrolló de todas las actividades propuestas, se manejaron diferentes recursos como fichas, material del medio, fotocopias y se tuvo como punto de partida el juego, lo cual permitió la motivación y la participación constante de los estudiantes, sin embargo, se deben manejar mejor los tiempos y el trabajo en equipo. *La evaluación* se ve urgente la necesidad de implementar de manera constantes las rejillas de auto y coevaluación para darle la oportunidad a los estudiantes de evaluar sus aprendizajes. La información se registra en el siguiente instrumento: Matriz de LS -Ciclo PIER –Rejilla de Investigación Acción Educativa). Ver enlace <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xmrJvSwey6m-7pCXo8IMf23CbDlrXviQ/edit#gid=957454349>

5.4.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Se pretende dar un mejor manejo a los tiempos para que se pueda cumplir a cabalidad los R.PA planteados. Por otro lado, se considera proponer actividades individuales que garanticen evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 12. *Categorías apriorísticas ciclo IV*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	Planificación estratégica y sistemática
Práctica de enseñanza	Acciones de implementación	Acciones de implementación	el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

El juego como
estrategia de
aprendizaje

Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	Evaluación formativa
---------------------------	---	----------------------

Nota. Elaboración propia.

5.5 Ciclo de reflexión V

1. Nombre del Ciclo: interpretación de textos literarios.
2. Foco elegido para el ciclo: Desarrollo de habilidades de comprensión lectora
3. Habilidad o competencia general a desarrollar: Desarrolla habilidades de comprensión lectora – nivel literal e inferencial a partir de la interpretación de textos literarios (la fábula)
4. formulación de los RPA
 - *Resultado Previsto de aprendizaje de conocimiento:* Comprenderá la información contenida en textos narrativos a partir de los niveles de lectura literal e inferencial.
 - *Resultado Previsto de Aprendizaje de propósito:* Desarrollará habilidades de comprensión lectora enfocada en los niveles (literal e Inferencial.
 - *Resultado Previsto de Aprendizaje de Método:* Analizará textos narrativos mediante el desarrollo de diversas estrategias (ordenar secuencias, análisis de preguntas de tipo literal e inferencial, realización de narraciones orales)

· *Resultado Previsto de aprendizaje de comunicación:* Comunicará de forma oral sus comprensiones mediante la narración verbal de imágenes correspondientes a una fábula a partir del nivel literal e inferencial.

Presentación apertura o contextualización del Ciclo

El presente ciclo gira en torno a las habilidades de comprensión lectora, pero primero es importante enfatizar que una habilidad es la capacidad que tiene una persona para hacer algo de manera correcta y con facilidad. En este sentido, (Acosta & García, 2012) definen la lectura como una interacción entre el texto, el contexto y el lector en una extracción y construcción de significados. En este mismo sentido la OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2000; 2009) plantea que la competencia lectora consiste en: [...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad. De acuerdo con la definición anterior es necesario tener un propósito claro para darle sentido a la acción de leer; también, se hace indispensable trabajar la parte emocional y afectiva en los pequeños lectores para afrontar el reto de dotarse de conocimiento, pero lo más importante es el de comprender para aportar, crear, criticar, transformar la realidad y contribuir a su progreso.

Ahora bien, La lectura es un proceso que se realiza en distintos niveles, de lo más sencillo a lo más complejo. En cada uno de esos niveles se clasifican habilidades de comprensión, tales como: comprender el significado de las palabras en el nivel literal; elaborar conclusiones en el nivel inferencial; identificar el propósito del autor en el nivel crítico o volver a escribir una historia en el nivel creativo. En este ciclo se hace referencia al nivel literal e inferencial. En este primer nivel de comprensión el lector tiene la capacidad de reconocer y recordar información

explícita, así como escenas tal cual aparecen en el texto. Esto le permite encontrar las ideas principales, el orden de las acciones, los personajes principales y secundarios e identificar los párrafos del texto y en el segundo nivel El lector reconstruye el significado del texto relacionándolo con sus experiencias personales y conocimientos previos, a partir de ello formula conjeturas e hipótesis y saca conclusiones.

En este caso se hará énfasis en la comprensión de textos literarios y según el Minieducación, (2018) hace referencia a que la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. Solo así se dará paso a formar lectores activos y críticos de su propia cultura, con la capacidad de formular juicios y hacer grandes aportes a la solución de muchas problemáticas que acontecen a su alrededor.

Planeación de la investigación

La planeación de la investigación del presente ciclo- comprensión e interpretación de textos literarios, se diseñó a partir de sustentos teóricos que promueven las habilidades de comprensión lectora. En este orden el Ministerio de Educación Nacional sugiere estrategias de tipo cognitivo que han de realizarse antes, durante y después del proceso de lectura. Dichas estrategias son formuladas con la intención de ayudar al lector a entrar en el contexto de la obra a través de los conocimientos previos que éste posee. De esta manera antes de la lectura se propone

trabajar a partir del uso del título y/o de unas imágenes sugestivas, por ejemplo, que permitan al estudiante hacerse a una idea previa del texto que será objeto de la lectura.

Durante la lectura: Se propone, que en la medida en que el texto va tomando forma, se trabajen estrategias que permitan a los lectores predecir cómo va a avanzar el texto. La predicción le permite al lector ponerse en un estado de expectativa frente al texto, esto con el propósito de ayudarlo a construir conceptos/realidades y de esta manera hacer que el lector se vea enfrentado constantemente a lo que cree que ha comprendido desde su punto de vista.

Después de la lectura: Se plantea en esta estrategia fortalecer la comprensión específica del texto para facilitar su comprensión global, en donde relatar con palabras propias lo comprendido.

De otro lado, se planearon acciones encaminadas a recabar evidencias tales como registro fotográfico, guías de planeación, rejillas Lesson Study, ficha de observación, ficha de coevaluación. Además, se declararon estrategias en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos.

5.5.1. Descripción del ciclo

a) acciones de planeación- Ver Anexo 7 (Planeación ciclo 5).

Según (Kuri Abdala, 2018. Citado por Maturana G. 2020) plantean que la planeación es la aplicación racional de la mente humana en la toma de decisiones anticipatoria con base en el conocimiento previo de la realidad, para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo plenamente deseado.

En primer lugar, se planeó el ciclo - comprensión e interpretación de textos literarios, tomando como punto de partida el análisis del contexto y los niveles de concreción curricular para formular los resultados previstos de aprendizaje que generan expectativas frente a los resultados que se espera obtener de los estudiantes.

En segundo lugar, se activan conocimientos previos de los estudiantes los cuales surgen a partir del título, de las imágenes y de sus predicciones, no sin antes realizar una motivación de los estudiantes hacia la lectura. Posteriormente, se prevén las estrategias que se van a utilizar, tomando como prioridad la interrogación, la exposición y el trabajo colaborativo. Seguidamente se estructura la manera de cómo se va a evaluar y cómo se van a recolectar las evidencias.

d) *acciones de implementación* (<https://youtu.be/Q2ufVSeRd9Y>)

e) En esta etapa del proceso el profesor realiza su acción de enseñanza, ejecuta las actividades y tareas diseñadas en la planeación, interpreta las situaciones de aula, evalúa los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes van alcanzando. Maturana, G. (2020)

El propósito del desarrollo de este ciclo es que los estudiantes interpreten textos a partir de los niveles de comprensión lectora, literal e inferencial. Para tal efecto se desarrollaron las siguientes actividades:

1. como primera medida se llevó a cabo una activación de conocimientos previos, los cuales “sirven de base para adquirir nuevos. (...) Sin los conocimientos previos, la información nueva que se encuentra en el texto no solo resulta incomprensible, sino que tampoco se puede conectar con algo y ello hace muy difícil recordarla.” (Gómez, 2019). En efecto, se les pide a los estudiantes observar y leer el título y a través de

éste los estudiantes hacen sus predicciones, de qué creen que se va a tratar el texto. Lo mismo se realiza con las imágenes.

2. Posteriormente se realizó la lectura en voz alta, luego grupal y seguidamente por algunos estudiantes.
3. Se consultó en el diccionario las palabras desconocidas.
4. Se realizó un contraste entre sus predicciones y la lectura real, y se realizó un proceso de relectura
5. Se abordó la parte literal del texto, haciendo preguntas explícitas.
6. Luego se trabajaron preguntas implícitas para abordar la parte inferencial, qué pasaría si... por qué le paso eso a la cigarra... tú que hubieses hecho si fueras la hormiga....
7. Se realizó un proceso de reflexión de la fábula, a través de su enseñanza, la cual fue aportada por los estudiantes.
8. Se entregaron imágenes a los estudiantes para que las organizaran secuencialmente, además debían escribir una idea para demostrar sus comprensiones. Se realizó el desarrollo de un taller
9. Finalmente, los estudiantes en grupos organizaron las imágenes de una fábula teniendo en cuenta su secuencia y procedieron a realizar una narración de forma oral.

A manera reflexiva, se considera que el diseño de la planeación fue riguroso y sistemática puesto que se plantearon las metas de acuerdo con los niveles de concreción curricular. Así mismo se propusieron estrategias y recursos que dieran respuesta al foco definido. La implementación, un espacio para desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que irán contribuyendo con la formación integral del estudiante. Sumergir al educando en un mundo lector, con el propósito de aprender a comprender exige de la aplicación de estrategias que

fortalezcan sus prácticas lectoras, lo cual se dio en este ciclo. Sin embargo, se pudo evidenciar algunas falencias como la dificultad de algunos niños para expresarse de forma oral, pero el trabajo en equipo no opacó el desarrollo de la actividad. De este modo hace falta hacer un trabajo de expresión oral para alcanzar el objetivo propuesto.

Se puede deducir claramente que cada una de las acciones planeadas son aplicadas en el espacio de implementación y que el resultado final es lograr aprendizajes significativos a partir de la lectura. Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En este orden se puede afirmar que los conocimientos previos que los estudiantes ya poseen son importantes para conocer su estructura cognitiva.

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Ver Anexo 5)

Fonseca *et al.* (2019), considera la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación planeada tenía como finalidad recoger información y poder evidenciar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes por lo tanto el maestro es responsable de diseñar instrumentos que le permitan recabar información. En este caso, se utilizó una ficha de observación la cual es considerada por Morales & Uribe (2015) como un recurso que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar. Puede utilizarse para observar las respuestas de los

alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

También se recolectó información a partir de un proceso de evaluación entre iguales o coevaluación: proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente (Polo y Díaz, 2017). En contraste con lo anterior, lo que se pretende es permitir la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, además la evaluación entre pares fortalece el aprendizaje de ambos actores. Otro elemento que se tuvo en cuenta fueron los cuadernos de los estudiantes. Es un medio que muestra el trabajo de cada estudiante al momento de organizar la secuencia de manera ordenada de la fábula, como también demuestra las comprensiones que han tenido del texto literario leído.

5.5.2 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se realizó apoyado en la metodología Lesson Study, tratándose de una metodología de investigación donde se reúnen varios docentes para diseñar el estudio de una lección. Esta metodología promueve el aprendizaje de los docentes, mediante un conjunto de prácticas, hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica (Hamodi et al., 2015; Muñoz, 2004).

De acuerdo con lo anterior el equipo está conformado por tres docentes, los cuales se reunieron para acordar la elaboración de un ciclo, enfocado en los niveles de comprensión lectora, pero se van realizando de manera paulatina en este caso se propuso implementar el nivel literal e inferencial desde cualquiera de las áreas del conocimiento abordadas. Una vez

elaboradas las planeaciones se acordó realizar las escaleras de retroalimentación, definidas por Gutiérrez y Salmerón (2012), como una herramienta que ayuda a cultivar una cultura de la valoración. Es una guía que puede ayudar a otros a apoyar la indagación en el aprendizaje, estableciendo una cultura de confianza y apoyo constructivo. Para complementar la definición Daniel Wilson, propone hacer esta valoración desde cuatro perspectivas: aclarar, valoración, preocupaciones, sugerencias.

Tabla 13. *Escalera de retroalimentación del ciclo V*

Aclaración	Valoración
<p>No logro comprender el momento de la clase en el que el estudiante va a identificar que es o no una fábula o el tipo de texto que se está trabajando</p> <p>La pregunta problematizadora, hace parte de la planeación, sin embargo, no aparece la pregunta para ubicar al lector sobre lo que se pretende dar una posible solución.</p>	<p>Se evidencia apropiación del macro currículo en su proceso de planeación.</p> <p>Las actividades de la parte metodológica son concordantes con los RPA.</p> <p>Se evidencia apropiación del macro currículo en su proceso de planeación.</p>
Preocupaciones	Sugerencias
<p>En su formato de planeación aparece la opción de pregunta problematizadora, pero no se evidencia esta pregunta.</p> <p>¿Cómo evidenciaría la competencia de comprensión lectora y escrita con los estudiantes que aún no leen?</p> <p>No logro comprender el momento de la clase en el que el estudiante va a identificar que es o no una fábula o el tipo de texto que se está trabajando</p>	<p>Trabajar los niveles de lectura por separado para que los niños tengan la oportunidad de explorar y trabajar cada nivel con más intensidad en diferentes actividades, para lograr mejores resultados.</p> <p>Ha pensado en el uso de algunas rutinas de pensamiento al inicio y al final de la planeación como por ejemplo observo pienso y me pregunto relacionadas con las imágenes de los textos a leer</p> <p>Sugeriría si va a trabajar alguna pregunta problematizadora escribirla o de lo contrario borrar este aparte.</p>

Nota. Elaboración propia.

5. 5.3 Evaluación Del Ciclo De Reflexión V

Tabla 14. *Evaluación del Ciclo de reflexión V*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<p>Se planea a partir de una reflexión profunda.</p> <p>Los RPA formulados están orientados al foco definido</p> <p>Se planea de manera coherente y pertinente. Se tienen en cuenta los niveles de concreción curricular.</p> <p>Se diseñan estrategias y recursos coherentes con la temática propuesta.</p> <p>Se planea la evaluación con el objetivo de recabar información, mediante medios, técnicas e instrumentos.</p>	<p>No se llevaron a cabo los tiempos previstos.</p> <p>Se debe fortalecer primero la expresión oral antes de que los niños narren la secuencia de una fábula.</p> <p>Razón por la cual dos estudiantes no participaron.</p>
Acciones de Implementación	<p>Se sintió seguridad en la implementación de todas las actividades que se habían propuesto.</p> <p>Se desarrollaron todas las actividades previstas, consiguiendo aprendizajes</p>	<p>Se debió haber planeado actividades a un estudiante que tiene algún tipo de dificultad en aprendizaje.</p>

	significativos en los estudiantes.	
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	Se utilizaron agentes de la evaluación como medios, técnicas e instrumentos. Los estudiantes respondieron de manera positiva a la planeación de la evaluación formativa.	Debido al tradicionalismo tan arraiga a veces se olvida hacer anotaciones, por ejemplo, en este caso en el diario de campo.

Nota. Elaboración propia.

5.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

5.4.1. Planeación

El ciclo desarrollado a partir de los niveles de comprensión lectora, específicamente en el nivel literal e inferencial permitió que los estudiantes demostraran sus comprensiones en los dos aspectos mencionados anteriormente; en un 90% los estudiantes dan razón del contenido del texto como también la mayoría de ellos expresan sus inferencias frente al texto leído.

Perkins & Tishman, (2001); Afirman que leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos. Aquellos que leen, abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintas realidades.

5.4.2. Intervención

Se dio un poco más de sentido a la lectura en su nivel literal e inferencial y se desarrollaron estrategias que dieron respuesta a este propósito

5.4.3. Evaluación

Se logró evidenciar el progreso de los estudiantes. Se registraron los avances en la rejilla

Lesson Study

5.5.6 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Para el presente ciclo se proyectan los siguientes aspectos:

- Utilizar de forma pertinente los medios tecnológicos para recolectar evidencias
- Introducir rutinas de pensamiento para lograr mejores comprensiones en los textos literarios.
- Reforzar la expresión oral para que los estudiantes narren con más facilidad
- Propiciar espacios para que los estudiantes participen de su evaluación
- Realizar la comprensión de textos, mediante actividades propuestas por el docente.

Tabla 15. *Categorías apriorísticas ciclo V*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de enseñanza	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	Planeación estratégica y sistemática.
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	Comprensión Lectora
	Acciones de evaluación.	Acciones de evaluación	Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Nota. Elaboración propia.

Desarrolla habilidades de comprensión lectora desde nivel crítico, a partir del análisis de las relaciones que se dan entre los organismos vivos y con los factores abióticos.

Formulación de los RPA

– *Resultado Previsto de aprendizaje de conocimiento:*

Comprenderá la relación que existe entre los animales, las plantas y el ser humano con los ambientes donde viven a partir de la lectura inferencial.

– *Resultado Previsto de aprendizaje de propósito*

Planteará de manera crítica acciones que promuevan el respeto y cuidado de los seres vivos y los elementos del medio ambiente

– *Resultado Previsto de aprendizaje de conocimiento*

Realizará cuestionamientos críticos acerca de las relaciones que se dan entre los factores bióticos y abióticos.

– *Resultado Previsto de aprendizaje de comunicación*

Los estudiantes explicarán las relaciones que se dan entre los seres vivos con el medio ambiente y qué animales son característicos de esa región.

Presentación apertura o contextualización del Ciclo

Se continúa haciendo énfasis en el fortalecimiento de la comprensión lectora. En este caso, se abordará el nivel literal e inferencial con un mayor grado de profundidad, desde el área de ciencias naturales. Es necesario resaltar, que debido a los grandes cambios que enfrenta la sociedad en cuanto al medio ambiente por el desarrollo tecnológico, se ve claramente la necesidad de formar a los educandos con un pensamiento científico y crítico que los sumerja en un mundo de planteamientos, razonamientos críticos e ideas que proyecten la solución de

problemas. También es necesario despertar en ellos el amor por el conocimiento y la curiosidad por el mundo con todos sus elementos.

Vale la pena precisar, que el conocimiento del niño sobre lo que lo rodea se está construyendo desde su infancia mediante su acción sobre el mundo y la representación simbólica de él, influida por el medio sociocultural en donde crece. Estos preconceptos del alumno (o de cualquier individuo) son el fruto de la percepción y estructuración cognitiva basadas en experiencias cotidianas tanto físicas como sociales que dan como resultado un conocimiento empírico de la ciencia. Estas preconcepciones se construyen a partir de observaciones cualitativas no controladas, aceptando las evidencias acríticamente (Minieducación, 1994). De acuerdo con lo anterior, se considera la importancia de validar los conocimientos previos de los estudiantes, teniendo en cuenta que el contexto donde viven presenta gran variedad de flora y fauna.

Planeación de la investigación

La planeación del presente ciclo adopta la rejilla propuesta por el tutor Gerson Maturana, donde se registran todos los elementos contemplados en cada una de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza. Este instrumento permite observar el progreso de manera lineal, hasta finalizar con un proceso reflexivo. De la misma manera se tiene en cuenta la retroalimentación realizada por los pares académicos para darle más forma a la planeación. De otro lado, se planearon acciones encaminadas a recabar evidencias tales como registro fotográfico, guías de planeación, rejillas Lesson Study, ficha de observación, Además, se declararon estrategias en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Además

5.6.1 Descripción del ciclo

Acciones de planeación- Ver Anexo 9 (Planeación ciclo 6).

La planeación del presente ciclo apunta a desarrollar el pensamiento científico en los estudiantes, a partir de la comprensión lectora en el nivel literal e inferencial. El Ministerio de Educación Nacional (1998), en sus lineamientos propone, entre los objetivos del área, “Desarrollar un conocimiento científico básico en el que se privilegie el razonamiento lógico, la argumentación escrita y oral, la experimentación, el uso de la información científica y la apropiación del lenguaje duro de la ciencia y la tecnología”.

Por lo anterior se puede deducir que los niños se asemejan a un científico investigador porque se plantean preguntas constantemente, demuestran interés por conocer su entorno, plantean hipótesis para explicar los fenómenos que aprecian. Acosta et al. (2020) afirma: “En la vida cotidiana de los niños hay infinidad de vivencias que pueden favorecer una actitud científica hacia el conocimiento” (p. 58). Es decir que el pensamiento científico no es exclusivo de grandes inventores, sino que es una actitud ante el mundo que posibilita a los niños explicarse los fenómenos que observan, partiendo siempre de lo cercano, para que esas experiencias le resulten más interesantes, ya que son más próximos a su realidad.

El presente ciclo la planeación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) la planeación de los resultados previstos de aprendizaje, giran en torno a los niveles de concreción curricular.
- b) Se planeó la fase de exploración a partir de una rutina de pensamiento: Veo, pienso, me pregunto con el fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes.

c) Se promovió la lectura desde las ciencias naturales y a partir de ahí se fomentó el trabajo en equipo, la comprensión de un texto, subrayando palabras e ideas importantes. También se planearon actividades que conllevaran a la formulación de pequeños argumentos a partir de preguntas, así mismo se diseñaron estrategias para que los estudiantes realizaran comparaciones, mapas mentales y exposiciones dando a conocer sus aprendizajes significativos acerca de las relaciones entre factores bióticos y abióticos. *Acciones de implementación*(<https://www.youtube.com/watch?v=fAkrVAepJD8>)

La implementación es un espacio en el cual se ejecutan todas las actividades previstas en la planeación con el propósito de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. En palabras de Ausubel: “El aprendizaje significativo receptivo ocurre en la medida que materiales potencialmente significativos llegan a la estructura cognitiva y con ella interaccionan siendo apropiadamente subsumidos por un sistema conceptual relevante y más inclusivo” (Acosta y García, 2012).

Después de abordar esta postura, se procede a mencionar la manera de cómo se desarrollaron las actividades en esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza:

1. Se ejecutó una rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto, con el objetivo de visibilizar el pensamiento de los estudiantes.

De este modo, desde el Proyecto Cero se trabaja a través de las Rutinas de Pensamiento, como herramienta clave para plasmar visualmente las destrezas o estrategias implicadas en esta habilidad cognitiva. O, por el contrario, pueden emplearse también otros recursos como hablar, escribir, dibujar... que enfatizan el documentar todo tipo de pensamiento para después poder reflexionar sobre este (Blythe y Perkins, 1999). En ese mismo sentido Perkins afirma:

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capo, dentro del maravilloso motor de nuestra mente [...]

Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender.

2. Se implementó una lectura “relación entre los seres vivos con el medio donde viven” mediante la cual demostraron interés y desarrollaron una serie de actividades que condujo a los estudiantes a obtener muy buenas reflexiones y comprensiones.

3. Se les presentaron videos, diapositivas con el objeto de profundizar cada concepto.

4. Se orientó a los estudiantes hacia la síntesis de sus saberes en mapas mentales, comparaciones de imágenes y exposiciones.

5. El trabajo en equipo fue el motor de la clase permitiendo mostrar sus argumentos a partir de preguntas.

6. se dio paso a una serie de actividades como observación de videos, discusiones frente al video y frente a preguntas que trabajaron en equipo. Se ejecutaron momentos en los que los estudiantes debían hacer procesos metacognitivos donde se les pide que escriban ideas que expresen sus comprensiones. Ver fotografías

Figura 15. *Evidencias ciclo de reflexión VI*

Estudiantes exponiendo sus comprensiones

Estudiantes exponiendo sus comprensiones



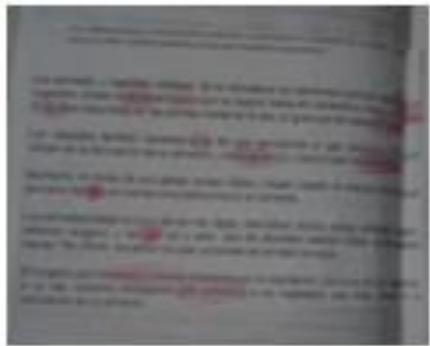
Mapa mental



<https://www.youtube.com/watch?v=snBmShzBk>



Estudiantes escriben sus ideas



Trabajo en equipo

Lectura trabajada en clase

Nota. Elaboración propia.

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Ver Anexo)

Se implementó en el presente ciclo una evaluación formativa acompañada de la aplicación de instrumentos que complementan esta acción. Se considera que debe buscarse un modelo de evaluación que sea "formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado" (Argote y Ramírez, 2014) por ser "el considerado válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana". De este modo, se diseñaron instrumentos, medios y técnicas que facilitarían la recolección de datos. Haciendo un análisis más profundo de los anteriores elementos:

Toro et al. (2011) habla de "instrumentos" para referirse a: "la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales y su equipo, la coevaluación, etc.". Solé (1992) propone "un modelo evaluador y su metodología" en el que incluye: 1) técnicas para la recogida de datos (observación, entrevista, encuesta, sociometría, coloquio y trabajos del alumnado); 2) técnicas para el análisis de datos (triangulación y análisis de contenido); y 3) instrumentos para la recogida y el análisis de datos (anecdótico, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma, diario y grabación). Hamodi et al. (2015) dedica un capítulo de su libro a "instrumentos para tratar de evaluar", donde alude a los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles, pruebas objetivas y observación sistemática.

Es meritorio mencionar que en la evaluación de éste ciclo se recolectó información mediante un instrumento valioso como es la rúbrica de autoevaluación, para acercarnos a este concepto se reconoce la postura de (Schmitt & Baumann, 1990). quienes afirman que el empleo de rúbricas no sólo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor

entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante. También se tomaron como material de recolección de información los cuadernos de los estudiantes, fotografías y videos sobre las exposiciones realizadas por los estudiantes para comunicar sus aprendizajes.

Figura 16. Rubrica Auto evaluación

Rúbrica de autoevaluación
Nombre Sara Yuliett Noquera BOTOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	5.0	4.0	3.0	2.0	VALORACIÓN FINAL
Participación	Describe de manera crítica las relaciones que se dan entre el medio ambiente y los seres vivos que habitan allí.	Describe las relaciones de los seres vivos con el medio ambiente sin embargo no es crítico en sus aportes.	Realiza algunos aportes acerca de las relaciones de los seres vivos con su medio.	Su participación en clase es insuficiente, lo cual no permitió conocer sus aportes sobre las relaciones de los seres vivos con su medio.	3.0
Ideas finales	Escribe ideas acertadas que demuestran su comprensión sobre las relaciones que se dan entre el medio ambiente y los seres vivos.	Escribe algunas ideas sobre las relaciones que se dan entre el medio ambiente y los seres vivos.	Escribe muy pocas ideas sobre las relaciones de los seres vivos y el medio ambiente y con la ayuda de su profesora	No escribe ideas en su cuaderno como tampoco comunica sus aportes de manera verbal	5.0
Diseño de recurso y exposición sobre las relaciones de los seres vivos.	La presentación del recurso es excelente, así como su exposición. Aportaron comprensiones significativas sobre la temática desarrollada.	Presentaron su recurso, el cual realizaron en equipo de manera consensuada, retomaron algunos aportes sobre las temáticas vistas.	Faltó un poco de estética en la presentación de su recurso. Sus comprensiones frente a la temática desarrollada es elemental	Se notó desacuerdo en la realización del recurso para la exposición y sus comprensiones fueron poco significativas.	3.0
compromisos	Cumple con todos los compromisos asignados: lectura en casa, tareas, actividades realizadas en clase.	Cumple con algunos de los compromisos asignados: lectura en casa, tareas, actividades realizadas en clase.	Incumple con algunos de los compromisos asignados: lectura en casa, tareas, actividades realizadas en clase.	No cumple con los compromisos dejados.	4.0

NOTA FINAL _____

Nota. Elaboración propia.

5.6.2 Trabajo Colaborativo

Tabla 16. Análisis trabajo colaborativo

Aclaración	Valoración
Cómo va a desarrollar desde las ciencias naturales habilidades científicas	Se valora la planeación de los resultados previstos de aprendizaje en torno a la comprensión lectora.
Qué instrumento vas a utilizar para recolectar información.	Hay más apropiación del macro currículo, el ciclo está planeado de acuerdo con los estándares, y a los resultados básicos de aprendizaje.

La planeación contiene suficientes actividades que ayudarán a obtener mejores comprensiones

Preocupaciones	Sugerencias
Cómo van a escribir los estudiantes sus ideas los que no saben hacerlo	Darle la oportunidad a los niños de que formulen preguntas

Nota. Elaboración propia.

5.6.3 Evaluación General Del Ciclo De Reflexión VI

Tabla 17. Evaluación del Ciclo de reflexión

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<ol style="list-style-type: none"> 1) se planearon estrategias para que los estudiantes desarrollen habilidades 2) Se planearon actividades en la que los estudiantes debían sintetizar 3) se profundiza en la activación de conocimientos previos. 4) Se implementaron Rutinas de pensamiento para externalizar el pensamiento de los estudiantes. 5) se planearon los RPA pensando en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. 	
Acciones de Implementación	<ol style="list-style-type: none"> 1) participación activa de los estudiantes durante todas las clases previstas. 2) Elaboración de síntesis por parte de los estudiantes 3) Respondieron los estudiantes de manera 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tener el material a utilizar dispuesto para ganar tiempo. 2) No se manejó el tiempo. Los estudiantes se demoraban mucho

	positiva a la rutina de pensamiento.	en la ejecución de las actividades.
	4) La mayoría de los grupos, construyeron aprendizajes muy significativos.	3) inseguridad de los estudiantes para exponer sus trabajos, por tal razón su comunicación fue muy poca.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	1) Los estudiantes diligenciaron la rúbrica de auto evaluación de manera muy consiente.	1) Algunos estudiantes no mostraron evidencias en sus cuadernos
	2) Hubo buena respuesta de los estudiantes para desarrollar todas las actividades planteadas, lo cual se evidenció en los trabajos realizados en sus cuadernos	2) Faltó implementar un instrumento para que el profesor pudiera registrar debilidades y fortalezas de los estudiantes.
	3. Los estudiantes que aún no logran escribir, evidenciaron sus comprensiones de manera oral	

Nota. Elaboración propia.

5.6.4 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El presente ciclo estaba más focalizado en el nivel crítico de lectura de lectura, por tal razón y siguiendo los Desde esta perspectiva, es necesario para la enseñanza de las ciencias, hacer uso de una metodología que desarrolle habilidades para formularse preguntas, plantear hipótesis, buscar evidencias, analizar la información, ser rigurosos en los procedimientos, comunicar sus ideas, argumentar con sustentos sus planteamientos, trabajar en equipo y ser reflexivos sobre su actuación. Se hace énfasis en el desarrollo del espíritu científico para que el

estudiante se apropie del conocimiento y pueda comprender sus relaciones con el entorno y sus problemáticas. Lo anterior requiere que los docentes del área apliquen una metodología donde desarrollen las habilidades básicas de pensamiento como el análisis, síntesis, deducción, inducción, abstracción, comparación, descripción y planteamiento de posibles soluciones desde su óptica para adoptar actitudes que aporten a disminuir o eliminar la problemática específica, y de esta forma fundamentar la propuesta de „Aprender Haciendo““

De este modo los estudiantes trabajaron la parte de indagación, mediante la formulación de preguntas, como también sintetizaron sus ideas después de un proceso de análisis. Según Cassany (2006) “para comprender es necesario desarrollar varios destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar los conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado” (p.21).

5.6.5 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Uno de los aspectos que se pretende proyectar para el siguiente ciclo es hacer cada vez más viables las estrategias de lectura para procurar que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico.

Tabla 18. *Categorías apriorísticas ciclo*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de enseñanza	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	Coherencia curricular. Nivel literal e inferencial. Visibilización del pensamiento planeación rigurosa y sistemática
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	– Activación de conocimientos previos – Nivel literal e inferencial – estrategias didácticas. – Estrategias de comprensión lectora
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	

Nota. Elaboración propia.

6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos

El presente apartado hace alusión a los hallazgos, comprensiones y transformaciones de la práctica de enseñanza, los cuales provienen del diseño, ejecución y evaluación de 6 ciclos de reflexión trabajados en el transcurso de la investigación y que, de manera secuencial, fueron mostrando avances significativos después de realizar un análisis riguroso a partir de todos y cada uno de los datos recabados.

Sobre la reflexión preliminar

El ciclo que se describirá a continuación se elaboró a partir de una reflexión realizada, dando respuesta a preguntas orientadoras formuladas acerca de la práctica de enseñanza.

¿Quién soy?

Soy María Yolanda Medina, nacida en el año de 1974, tengo 46 años, soy la mayor de seis hermanos, provengo de una familia campesina humilde y trabajadora, así que mis padres hicieron muchos esfuerzos para que todos sus hijos cursaran la primaria en la vereda La Aurora donde residíamos. Posteriormente fui enviada al centro poblado de Belén a iniciar la secundaria en la Institución Educativa Villa de los Andes, lugar donde cursé hasta séptimo grado, pero mis padres después de ser motivados por una nueva profesora que llegaba a su comunidad me enviaron a continuar mis estudios en la Normal Nacional de Belalcázar Cauca donde ella se acababa de graduar. ¡Es una de las mejores instituciones que forman maestros! decía, aunque no tenía metas claras, acepté irme a estudiar allá, pero con el tiempo descubrí que la formación que recibía era lo que me apasionaba.

¿Cuál es su formación de base?

Soy maestra bachillera, egresada de la Normal Nacional de Belalcázar Cauca. consideré que era necesario seguirme capacitando para hacer de mi trabajo un espacio significativo que dejara huella y cinco años más tarde realicé una licenciatura en Administración Educativa con la universidad de la Sabana, Sede Popayán, una vez obtenido el título, ingresé a la universidad Área Andina para realizar una especialización en telemática e informática.

¿Qué es para ella ser profesor?

La educación que recibí me llevó a fortalecer mi profesión, pero también a investigar por las acciones que debe seguir un buen maestro y hago mención al pensamiento de Pablo Freire quién define el concepto de profesor: el docente es constructivista, su papel es ser modelador, coordinador, facilitador, mediador y participante, tiene que conocer los intereses del estudiante y sus necesidades. Solo interviene cuando se lo necesita, debe estimular el proceso cognitivo de sus estudiantes con su aprendizaje, a investigar, descubrir, comparar y compartir ideas”. Este es el verdadero sentido del docente, reflexionar y replantear la práctica pedagógica es importante para dejar de creer que se trata de abarcar contenidos sin ni siquiera analizar si verdaderamente aprendieron y para que les va a servir, de manejar la disciplina... El trabajo del docente debe tener un plus de profesionalismo de ahí que se hace necesario continuar con el proceso de formación profesional para acercarme a las características de un maestro mencionadas anteriormente.

¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional?

He dedicado 26 años de vida profesional a la enseñanza con niños de Educación Básica Primaria, de los cuales 10 años fueron laborados en la zona rural, orientando clases a estudiantes

de grado quinto, pero los últimos tres años, gracias a una capacitación GEEMPA, se orientó clases a estudiantes de grado primero, producía un poco de temor, pues siempre evadía la responsabilidad de enseñar a leer y escribir, sin embargo la formación en la estrategia anteriormente mencionada, creó expectativa para asumir con seguridad y con una metodología diferente el reto que sin lugar a dudas se aplicó y fue realmente muy productivo, pues los niños y niñas en un 90% y en un periodo de cuatro meses leían y escribían sin ninguna dificultad, el resto de niños lo hacían en periodos posteriores, pero se lograba la meta.

De acuerdo con lo anterior, Geempa tiene como propósito activar procesos de producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica, los cuales se estructuran desde una excelente planeación que incluye de manera creativa el juego como una herramienta pedagógica, el trabajo cooperativo, métodos de lectura, espacios de construcción de conocimiento, momentos de evaluación y de metacognición. En este sentido, los logros conseguidos son producto de una buena planeación, considerada ésta como un instrumento muy importante en mi práctica de enseñanza, ya que en ella voy a tomar decisiones, conducentes al logro de los objetivos, que quiero enseñar, (contenidos), que estrategias y recursos voy a utilizar y como voy a evaluar.

¿Qué Enseña?

Se enseñan los contenidos referenciados en el plan curricular diseñados por los comités de área, la intención entonces era abarcar en lo posible todas las temáticas propuestas. Además, se enseñan valores que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

¿Cómo Enseña?

En procura de conseguir resultados a partir de los objetivos propuestos, se diseñan diferentes actividades que provoquen el interés de los estudiantes para aprender y del mismo modo se utilizan recursos tecnológicos, material didáctico para proveer el aprendizaje.

¿Para Qué Enseña?

La docente investigadora centra su objeto de enseñanza en tres pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, esto implica brindar a los estudiantes herramientas que favorezcan el desarrollo de competencias para que los individuos aporten lo que saben a su contexto.

¿Qué planeo?

Se hace referencia a una clase del área de español. El diseño de plan de aula realizado y aprobado por el colectivo académico de la institución, donde se proponen: una pregunta problematizadora, estándares, competencias, objetivos, actividades de exploración, actividades de confrontación y actividades de construcción conceptual, los recursos y la evaluación y lo desarrollo de la siguiente manera: escribo el objetivo que pretendo alcanzar, en las actividades de exploración presento a los estudiantes un campo semántico que puede ser un cuento, una historia, una canción, una observación, una salida pedagógica, una actividad lúdica, las cuales deben mostrarse de manera muy creativa, dramática y muy interesante. En las actividades de construcción conceptual se presenta como primera medida la presentación y lectura de un texto alusivo a la actividad inicial, con el cual se hace seudolectura con los estudiantes, posteriormente se presenta un glosario de palabras con el cual se realiza un juego muy llamativo enfocado al aprendizaje de las palabras del glosario, luego desarrollan una ficha didáctica. Cada actividad de

estas se desarrolla de forma mensual de tal manera que los estudiantes lean y escriban las palabras planteadas

La idea de la metodología GEMPA es que los niños y las niñas en grupo construyan su propio conocimiento por medio de las experiencias y desarrollen actitudes y capacidades que les permitan desenvolverse activamente en interacción con ellos mismos y con la realidad por medio de la apropiación e interiorización de sus aprendizajes vivenciales, cada actividad que aquí se propone se da en forma colectiva, escuchando en forma ordenada y respetuosa, aportando y ayudando cada uno y cada una en el análisis de lo que poco a poco y paso a paso se va generando. De otra parte, cuando cada niño o niña expone lo que la etiqueta o el juego le posibilita descubrir y construir, los demás están atentos para considerar si va por buen camino lo que está realizando; en caso de que no, se le ayuda a ver qué le pasó y por dónde debe direccionar el ejercicio a fin de que lo saque adelante y verifique esta manera de apropiarse del conocimiento; en caso de que sí, se le muestra como ejemplo a seguir por la consecución y desarrollo de su nueva habilidad. Esto con respecto al área de español, pero si retoman otras áreas, la planeación presentaba muchas deficiencias, en ocasiones solo se pretendía planear el material de la clase.

¿Qué evaluó? ¿Cómo evaluó? ¿Para qué evaluó?

El proceso de evaluación permite valorar y reconocer los aprendizajes y comprensiones de los estudiantes, son la respuesta a los resultados previstos en los objetivos planteados. En esta medida, esta actividad orienta el camino a seguir para con aquellos estudiantes que presentan dificultades, al igual que replantear las estrategias que se utilizaron en el desarrollo de la clase. Es importante mencionar los aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación ya que esta debe

ser integral, por tal razón se evalúan aspectos como: la participación de los estudiantes, la responsabilidad en la elaboración de los trabajos y tareas, la interacción en los equipos de trabajo, el trabajo en clase, la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, se tenía en cuenta una evaluación sumativa y se abordaba solo al final de la clase, en conclusión, no se catalogaba como un proceso continuo.

Debido a los bajos resultados de pruebas internas y externas de los estudiantes de la institución porque su nivel de comprensión lectora es muy bajo lo cual se ven afectadas todas las áreas, sería pretencioso trabajar el proyecto planteando desde la siguiente pregunta:

¿Cómo implementar acciones de pensamiento para iniciar a los niños de primero de primaria en la comprensión lectora creando hábitos de lectura?

Las respuestas a cada una de las preguntas planteadas en la reflexión preliminar adoptaron una postura reflexiva de la práctica de enseñanza, lo cual permitió en primer lugar, hacer un proceso retrospectivo de la forma cómo se ejercía la profesión docente en el aula de clase. Este escenario abre las puertas al descubrimiento de debilidades en la planeación, en la implementación y en la evaluación, acentuados en el arraigo tradicionalista, superficial y de cumplimiento a las políticas institucionales que carecen de profundidad, para emprender caminos que conduzcan hacia la transformación de las acciones constitutivas y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Sobre el desarrollo de ciclos formales de reflexión

Los ciclos de reflexión integran una serie de elementos que surgen del estudio de una lección, en el caso más concreto “desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica primaria. Se posiciona como primera medida, la reflexión de su

propio quehacer pedagógico, con el propósito de tomar decisiones que mejoren su trabajo en la sala de clase y a su vez le permita afrontar todas aquellas situaciones que se presentan en su contexto (Blandón, 2016). Solo de esta manera, los docentes estructuran esquemas que transforman de manera sustancial la práctica de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Los ciclos de reflexión son un reflejo de la afirmación anterior, ya que estos permiten poner en juego el ejercicio de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza, recabar evidencias, analizarlas, sistematizarlas y encontrar posibles soluciones a las debilidades halladas, además enriquecen la formación profesional del docente, a partir del trabajo colaborativo.

En este orden de ideas, se confirma que las categorías apriorísticas emergieron de todo el marco investigativo y se sintetizaron en tres unidades: planeación, implementación y evaluación; la transformación de éstas, se verían reflejadas también en la configuración de mejores aprendizajes en los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades de comprensión Lectora. También es importante resaltar que mediante el proceso de triangulación surgieron subcategorías derivadas de los ciclos de reflexión las cuales se describirán más adelante.

En línea con lo anterior, se presentan los principales hallazgos de cada acción constitutiva de la práctica y por cada ciclo de reflexión.

Tabla 19. *Principales hallazgos*

Principales hallazgos de las categorías apriorísticas (planeación, implementación y evaluación)			
Ciclos de reflexión	Planeación	Implementación	Evaluación

Ciclo I	<ul style="list-style-type: none"> – diversificación de recursos en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación sumativa – Procesos de realimentación del aprendizaje. 	
Ciclo II	<ul style="list-style-type: none"> – planeación de acuerdo con los niveles de concreción curricular – Resultados previstos de aprendizaje (RPA) 	<ul style="list-style-type: none"> – estrategias didácticas – el trabajo colaborativo entre estudiantes. – Visibilización del pensamiento de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> – autoevaluación de los aprendizajes.
Ciclo III	<ul style="list-style-type: none"> – Planificación estratégica y sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> – el trabajo colaborativo entre los estudiantes. – El juego como estrategia de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación formativa
Ciclo IV	<ul style="list-style-type: none"> – Planeación estratégica y sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensión Lectora 	<ul style="list-style-type: none"> – Medios, técnicas e instrumentos de evaluación
Ciclo V	<ul style="list-style-type: none"> – coherencia curricular. – Nivel literal e inferencial. – Visibilización del pensamiento – planeación rigurosa y sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> – Activación de conocimientos previos – Nivel literal e inferencial – estrategias didácticas. – Estrategias de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación formativa – Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los principales hallazgos por cada acción constitutiva de la Práctica de Enseñanza y los ciclos de reflexión, relacionados anteriormente, se presenta una síntesis en términos de categorías de análisis y subcategorías.

Figura 17. *Categorías de análisis y subcategorías.*

173

Objeto de estudio	Categorías apriorísticas	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V
		PRACTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de Planeación		niveles de concreción curricular Resultados previstos de aprendizaje (RPA)	Planificación estratégica y sistemática
	Acciones de Implementación	diversificación de recursos en el aula	estrategias didácticas el trabajo colaborativo entre estudiantes. Visibilización del pensamiento de los estudiantes.	El trabajo colaborativo entre los estudiantes. El juego como estrategia de aprendizaje	Comprensión Lectora.	Activación de conocimientos previos Nivel literal e inferencial <u>estrategias didácticas.</u> Estrategias de comprensión lectora
	Acciones de evaluación	Evaluación sumativa Procesos de realimentación del	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes.	Evaluación formativa	Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	Evaluación formativa Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Nota. Elaboración propia.

A partir de todo el bagaje presentado anteriormente, es importante hacer una comparación a manera reflexiva que marque un antes y un después, de cada una de las categorías apriorísticas.

6.1 Análisis y Discusión de Subcategorías en Planeación

a) Subcategoría niveles de concreción curricular

La presente investigación contempla los niveles de concreción curricular, los cuales están enmarcados en cuatro niveles de acuerdo con la adaptación de Maturana (2021): El macro currículum, 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 alcanzaran 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.

El meso currículum, integra las políticas institucionales desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) sus apuestas misionales, la organización, los recursos disponibles, el diseño curricular de los programas de formación articulado. *El micro currículum*, tiene su esencia en el aula o escenario de aprendizaje donde se desarrolla la práctica de enseñanza, a partir de las acciones constitutivas (planear, implementar y evaluar los aprendizajes). *El nano currículum*, centra la atención en condiciones o circunstancias especiales que tienen lugar en el aula de clase y en la relación estudiante profesor, procura asegurar el aprendizaje, por lo que considera las necesidades específicas de cada estudiante para responder a las competencias que en cada caso

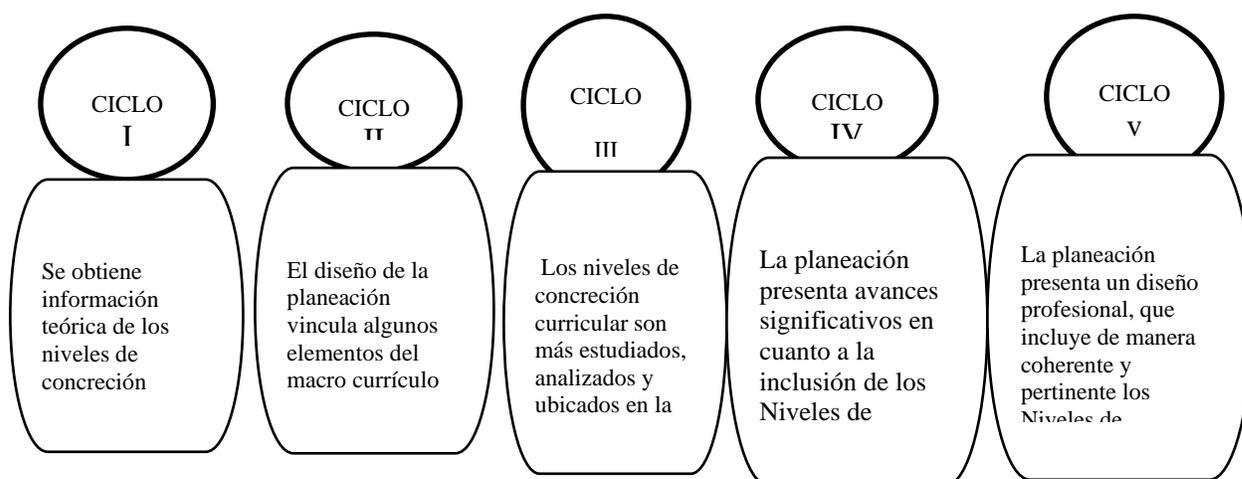
debe adquirir antes de lograr la certificación de una o varias competencias. A continuación, se muestra el proceso de evolución de la subcategoría Niveles de Concreción Curricular.

Tabla 20. *Antes y después de la subcategoría y Niveles de Concreción Curricular*

Subcategoría	Antes	Ahora
Niveles de concreción curricular: (macro currículo, meso currículo, micro currículo y nano currículo)	La docente investigadora no presentaba conocimientos teóricos para incluirlos en la planeación. Este proceso se realizaba de acuerdo con las mallas curriculares institucionales.	La práctica de enseñanza está orientada por la fundamentación teórica que presenta el Ministerio de Educación Nacional. (Estándares Básicos por competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje)

Nota. Elaboración propia.

Figura 18. *Evolución de la subcategoría Niveles de Concreción Curricular*



Nota. Elaboración propia.

b) Resultados previstos de aprendizaje (RPA)

Los avances en la investigación permitieron la introducción de los Resultados Previstos de aprendizaje, los cuales orientan las metas del proceso pedagógico. De esta manera algunos autores definen los Resultados Previstos de Aprendizaje. “Son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje”. (Jenkins y Unwin, 2001). Los resultados de aprendizaje son enunciados que especifican lo que el aprendiente va a saber o lo que él será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Generalmente se expresan en forma de conocimiento, destrezas o actitudes. (American Association of Law Libraries, URL3) (Asociación Americana de Librerías de textos jurídicos, URL3)

De acuerdo con lo anterior, este elemento debe tener una planeación de manera que sean expresados de modo preciso y que resulten observables, evaluables y alcanzables. Estos significados estos asociados a la elaboración de conceptos cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores (Gagliardi, 1986).

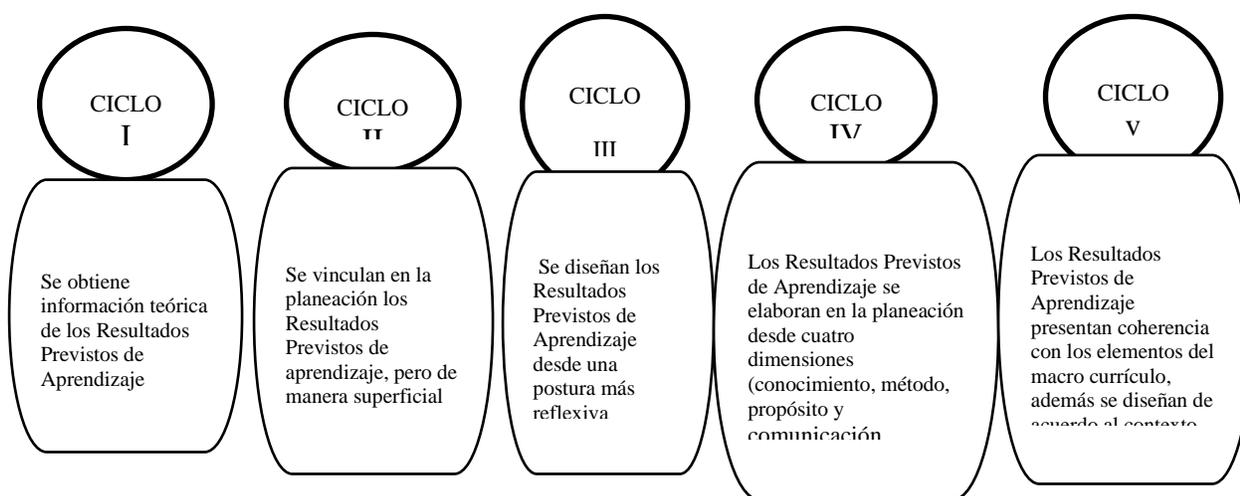
Tabla 21. *Antes y después de la categoría de los Resultados Previstos de Aprendizaje*

Subcategoría	Antes	Ahora
---------------------	--------------	--------------

Resultados Previstos de Aprendizaje	Desconocimiento de los Resultados Previstos de Aprendizaje. En la planeación se diseñaban objetivos sin una meta clara.	Los Resultados Previstos de Aprendizaje se elaboran en la planeación desde cuatro dimensiones (conocimiento, método, propósito y comunicación)
-------------------------------------	---	--

Nota. Elaboración propia.

Figura 19. Evolución de la subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

c) Planificación estratégica y sistemática

La planificación como actividad es muy antigua, pero como disciplina es relativamente reciente y se le considera así desde que se inicia a sistematizar. Según la Real Academia Española, significa:

Acción y efecto de planificar [...] un plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc (RAE, 2015).

También, Díaz et al. (2020) definen la planificación estratégica como un plan mediante el cual se sistematiza los objetivos a mediano plazo de una institución educativa. En este plan se diseñan y muestran las estrategias y caminos previstos para el cumplimiento de objetivos y describe detalladamente los sistemas de evaluación correspondientes. Esta subcategoría fue mostrando progresos significativos en la medida que se realizaba de manera intencional y direccionada a la consecución de unas metas mediadas por la organización previa de estrategias, recursos y propósitos que hacen que el proceso pedagógico sea eficiente y de calidad para alcanzar el desarrollo de comprensiones significativas en los estudiantes.

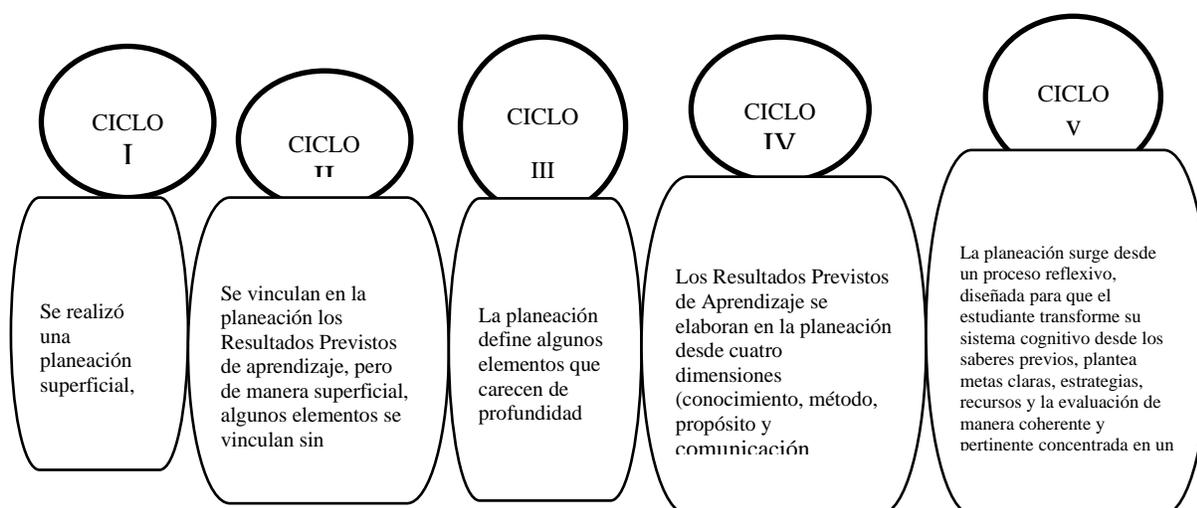
Tabla 22. *Antes y después de la categoría de la planeación sistemática y estratégica*

Subcategoría	Antes	Ahora
---------------------	--------------	--------------

Planificación estratégica y sistemática	La planeación se realizaba en un formato institucional donde se planeaban los objetivos, estrategias y evaluación, sin embargo, carecía de análisis y profundidad.	La planeación surge desde un proceso reflexivo, diseñada para que el estudiante transforme su sistema cognitivo desde los saberes previos, plantea metas claras, estrategias, recursos y la evaluación de manera coherente y pertinente que muestra un grado de profesionalismo.
---	--	--

Nota. Elaboración propia.

Figura 20. Evolución de la subcategoría Planificación estratégica y sistemática



Nota. Elaboración propia.

d) coherencia curricular.

Para comprender el término coherencia curricular, primero se hará un acercamiento al concepto de currículo. Según Stenhouse (1975) citado por Maturana (2021) “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica (p.5),” Así mismo, considera que es necesario integrar los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación con la reflexión derivada de la práctica docente. Sthenhouse (1987) asocia el currículo a la realidad educativa institucional, considera que no se trata solo de la intención, sino también de estrategias para hacerlo operativo en el entorno educativo.

En este sentido, el currículo está constituido por planes, programas, metodologías criterios de evaluación, contenidos, planes de estudio, los cuales deben actuar de manera coherente para asegurar procesos de aprendizaje y enseñanza de calidad, así mismo redundan en torno a los propósitos de las instituciones educativas. De la misma manera, se procuran integran los elementos del macro, meso, micro currículo.

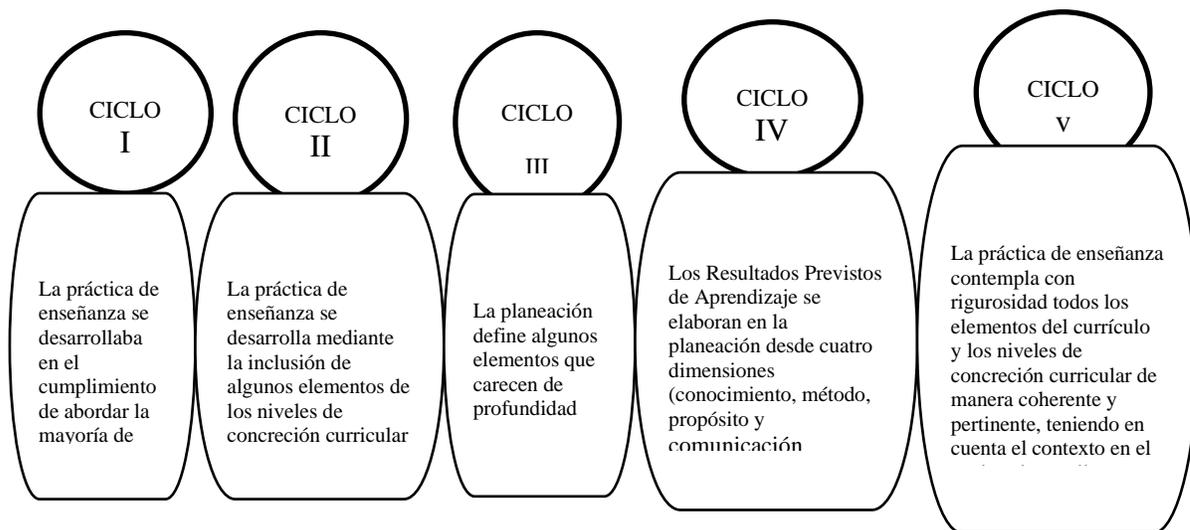
Tabla 23. *Antes y después de la categoría de coherencia curricular*

Subcategoría	Antes	Ahora
---------------------	--------------	--------------

Coherencia curricular	Se realizaban actividades de manera desarticulada, lo importante era cumplir con todos los temas contemplados en plan de estudios.	El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla de tal manera que se integran todos los elementos del currículum y se contemplan los elementos del macro, meso, micro y nano currículum, asociados al currículum.
-----------------------	--	---

Nota. Elaboración propia.

Figura 21. Evolución de la subcategoría *Coherencia curricular*



Nota. Elaboración propia.

6.2 Análisis y Discusión de Subcategorías en Implementación

a) diversificación de recursos en el aula

Los recursos didácticos son el sustento con que cuenta el docente para promover la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes, ya que estos inciden en la aprehensión de conocimientos y el desarrollo de competencias. por esta razón, estos se deben diseñar en la planeación con el propósito de utilizarlos de manera intencional desde la implementación de espacios lúdicos. De acuerdo con el planteamiento anterior, los materiales que estimulan los sentidos y ejercitan el conocimiento, combinados con la capacidad mental y motriz del niño, son los que en realidad lo preparan en el aprestamiento lógico matemático y lecto-escritura que necesita como base para su desempeño en la vida escolar, como lo argumenta Montessori (1967):

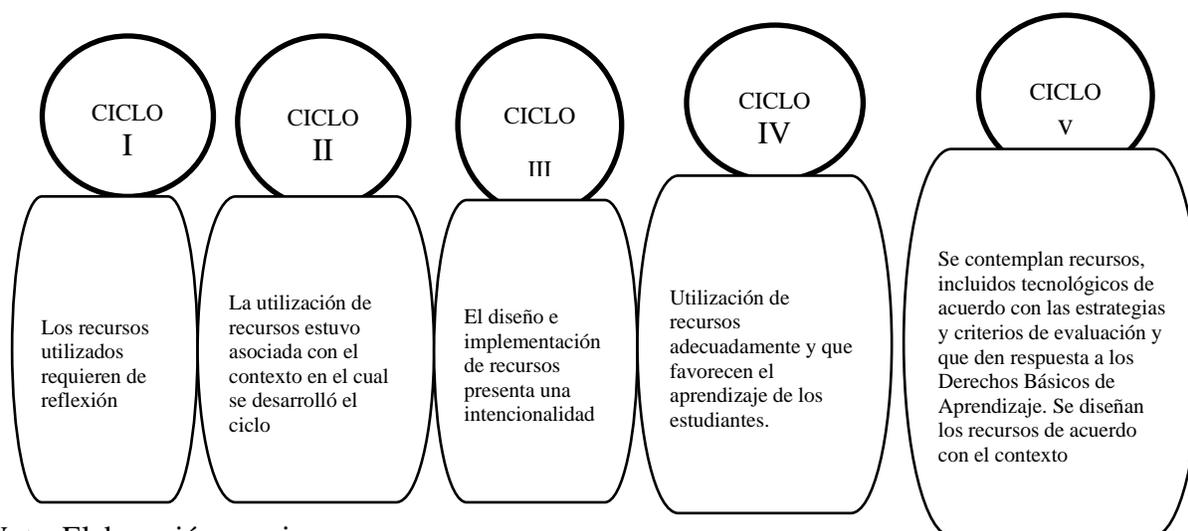
Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p.81).

Así mismo se retomó la postura de Ausubel (1976), quién manifiesta que la adquisición de nuevos esquemas que se acomodan a unos ya existentes permite un aprendizaje significativo porque lo aprendido se genera a partir de experiencias o saberes previos, mediados por la práctica, llevando a una mayor comprensión y asimilación de determinado aprendizaje.

Tabla 24. *Antes y después de la subcategoría diversificación de los recursos en el aula*

Subcategoría	Antes	Ahora
Diversificación de recursos en el aula	Utilización de recursos didácticos que aún carecían de intencionalidad.	Se contemplan recursos, incluidos tecnológicos de acuerdo con las estrategias y criterios de evaluación y que den respuesta a los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Nota. Elaboración propia.

Figura 22. *Evolución de la subcategoría Diversificación de recursos en el aula*

Nota. Elaboración propia.

b) Estrategias didácticas

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas

(habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender” (Díaz,1999; Medrano, 2006, p.48). También (Coll, 1983), plantea que las estrategias proporcionan "ayudas" al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva.

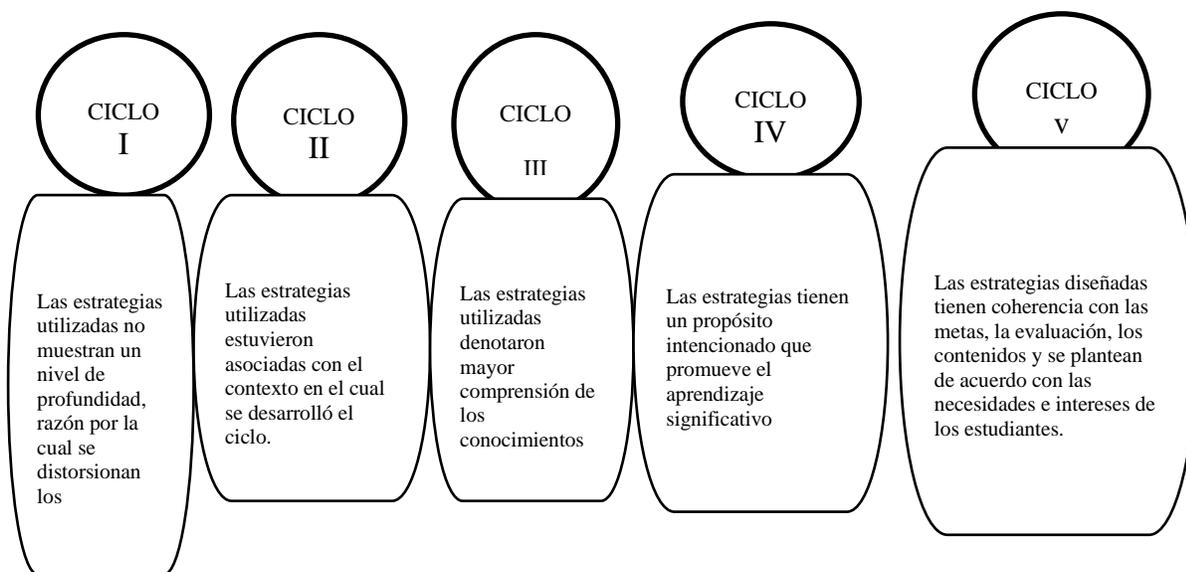
Los aportes realizados por los autores mencionados anteriormente reafirman que la utilización de diversas estrategias permite realizar un trabajo participativo, activo y cooperativo que atraiga a los estudiantes hacia el amor por el aprendizaje. Cabe mencionar que esta herramienta adopta una coherencia entre todos los elementos del proceso educativo, por ejemplo, deben estar alineadas con los resultados previstos de aprendizaje, con los criterios de evaluación, con los recursos utilizados, con los contenidos, de tal manera que todo apunte a la construcción de conocimientos significativos.

Tabla 25. *Antes y después de la subcategoría Estrategias didácticas*

Subcategoría	Antes	Ahora
Estrategias didácticas	Se contemplaban estrategias sin un nivel de profundidad, no provocaban el aprendizaje de los estudiantes porque se tornaban monótonas.	Las estrategias diseñadas tienen coherencia con las metas, la evaluación, los contenidos y se plantean de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

Figura 23. Evolución de la subcategoría Estrategias Didácticas



Nota. Elaboración propia.

c) el trabajo colaborativo entre estudiantes.

Debido a los avances que ha tenido la educación, de pasar de un tradicionalismo a un constructivismo se han elaborado estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo. Según la Revista Iberoamericana de Educación. Esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan.

Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación. Es necesario que se asignen roles a cada uno de los integrantes del grupo, por ejemplo, el

moderador, el relator, la persona que lleva el tiempo, esto también ayudará a fortalecer el liderazgo.

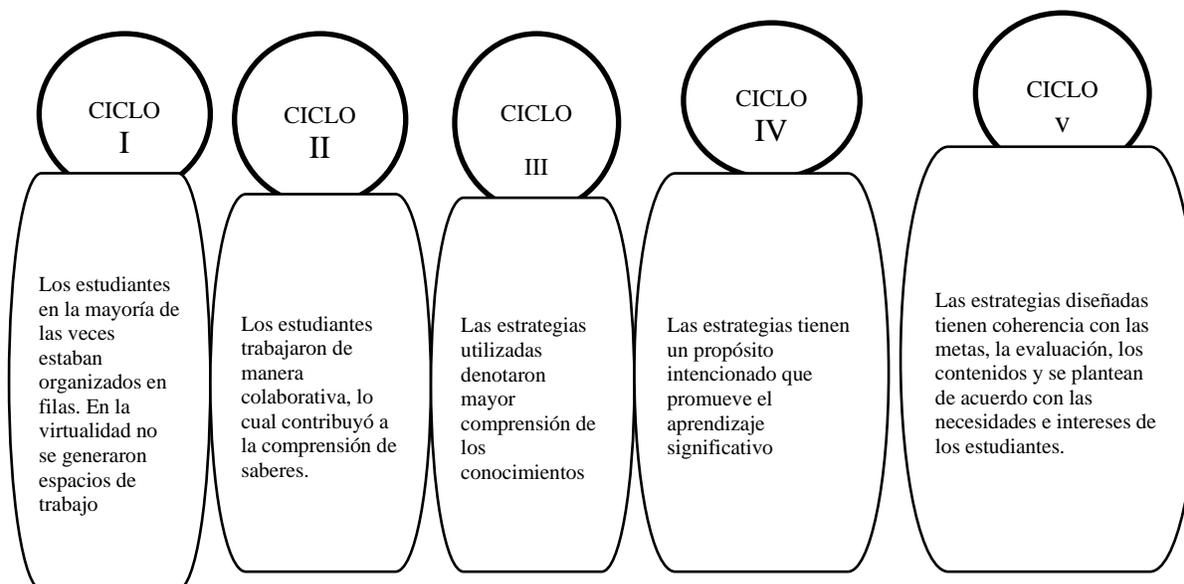
La interdependencia positiva promueve este tipo de interacción, animando al grupo a lograr sus objetivos y maximizando de esta forma el aprendizaje individual. Si no ocurre ningún tipo de interacción, no se generarán mecanismos de comunicación y, por ende, el aprendizaje individual será más difícil. Por esta razón, se requiere fomentar este tipo de interacción y qué mejor que la interdependencia positiva para transformar un grupo de trabajo en un equipo de trabajo que persigue unos objetivos comunes y que lucha por alcanzarlos de forma colaborativa (Collazos y Mendoza, 2006). Vale la pena aclarar, que el trabajo cooperativo de los docentes se convierte en un aprendizaje cooperativo, su interacción va direccionada a encontrar respuestas en la investigación que se está llevando cabo.

Tabla 26. *Antes y después de la subcategoría trabajo colaborativo entre estudiantes*

Nota. Elaboración propia.

Subcategoría	Antes	Ahora
Trabajo colaborativo entre estudiantes	Los estudiantes trabajaban en filas la mayoría de las veces por lo tanto no se promovía la interacción, la comunicación.	Los estudiantes están organizados en equipos de trabajo donde se promueve la interacción, la participación, se generan espacios lúdicos. Los estudiantes se complementan en el trabajo.

Figura 24. *Evolución de la subcategoría Trabajo Colaborativo entre estudiantes*



Nota. Elaboración propia.

d) Visibilización del pensamiento de los estudiantes.

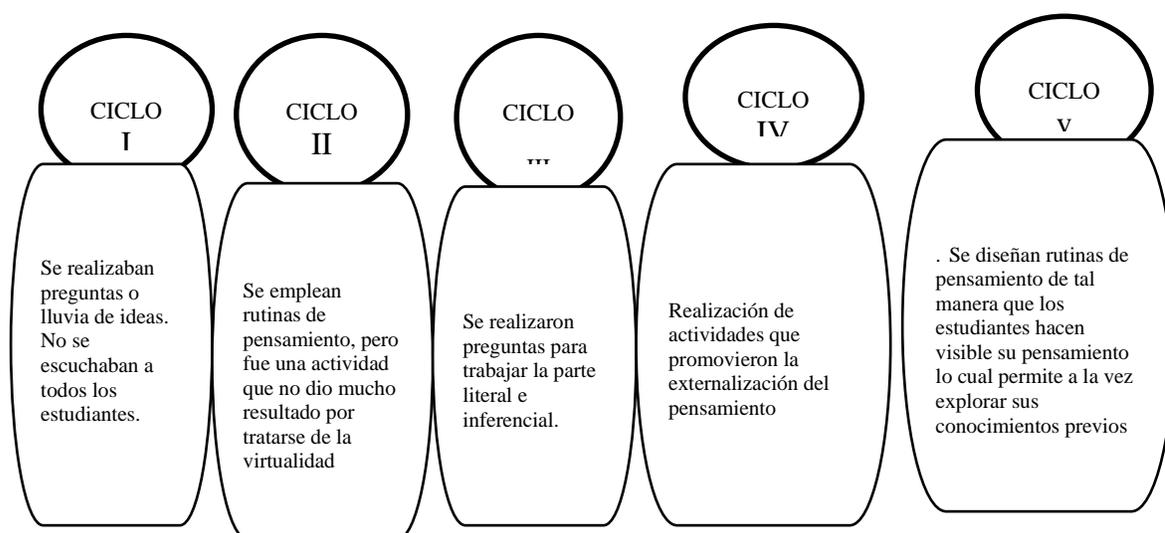
Atendiendo a los argumentos que propone Perkins y Tishman (2001, citado por Gil y Manso, 2022) todo ser humano tiene la capacidad de pensar, pero en la mayoría de las ocasiones ese pensamiento es invisible y se realiza de forma inconsciente e intuitiva (p.56). Esto provoca que habitualmente se encuentren problemas o situaciones que invitan a pensar y no se tenga capacidad de resolución.

La Visibilización del pensamiento se materializa mediante la utilización de rutinas de pensamiento, las cuales son definidas por Perkins, 2003). Como estructuras simples que sirven para promover y ampliar el pensamiento de los estudiantes y que deben llevarse a cabo junto con la dinámica habitual del aula, en lugar de considerarlas como algo que se encuentra al margen de lo que se trabaja en ella. Una vez introducidas en el funcionamiento habitual de la clase, se convierten en parte del aprendizaje. En varios de los ciclos se desarrolló la rutina de pensamiento veo –pienso- me pregunto con el objetivo de conocer los puntos de partida de los estudiantes

Tabla 27. *Antes y después de la subcategoría Visibilización del pensamiento*

Subcategoría	Antes	Ahora
Visibilización del pensamiento	Se realizaban preguntas o lluvia de ideas. No se escuchaban a todos los estudiantes.	Se diseñan rutinas de pensamiento de tal manera que los estudiantes hacen visible su pensamiento lo cual permite a la vez explorar sus conocimientos previos

Nota. Elaboración propia.

Figura 25. *Evolución de la subcategoría Visibilización del pensamiento*

Nota. Elaboración propia.

e) El juego como estrategia de aprendizaje

El juego como estrategia de aprendizaje

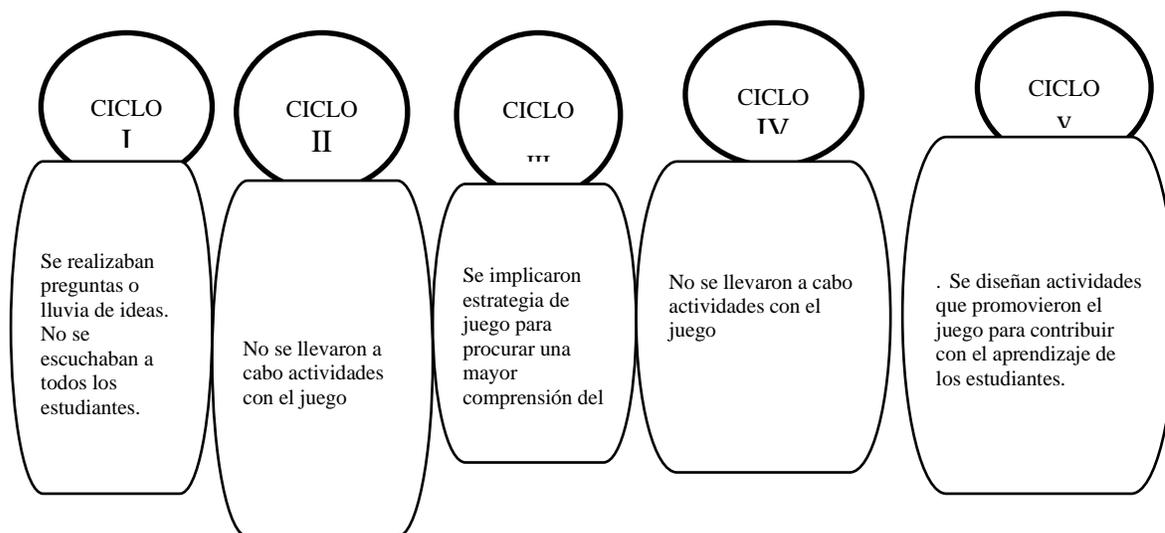
El juego para la docente investigadora se convierte en una estrategia de aprendizaje en el aula porque es muy claro que el niño siente agrado por esta actividad y detrás de esto construye una serie de aprendizajes, habilidades y valores. Desde la didáctica, el juego es considerado como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso después de una larga y dura jornada de trabajo. En este sentido el juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención se concentra en lo que hace, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos, con su grupo, pero sobre todo el juego limpio, es decir, con todas las cartas sobre la mesa (Torres, 2002).

Lo anterior, conlleva a pensar que el juego mantiene una profunda relación con el aprendizaje y por ende el docente tiene la tarea de planificar, tener claro el propósito y vincularlo al desarrollo de aprendizajes significativos. En consecuencia, Ausubel y otros (1982: 48) afirman que "El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo..."

Tabla 28. *Antes y después de la subcategoría Visibilización del pensamiento*

Subcategoría	Antes	Ahora
El juego como estrategia de aprendizaje	El juego predominaba principalmente en el área de Español porque era ahí donde se desarrollaba la estrategia Geempa	Se promueve el juego constantemente y en todas las áreas teniendo como primicia el gusto por el conocimiento, por lo cual se planea de forma intencionada.

Nota. Elaboración propia.

Figura 26. *Evolución de la subcategoría El juego como estrategia de aprendizaje*

Nota. Elaboración propia.

f) comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso mediante el cual el lector construye su propio significado, a partir de la interacción con el texto, provocando una relación entre la información

que aporta el autor con los conocimientos previos que ya existen en la mente de quien lee. Leer no es solamente decodificar, es más bien la interpretación del código escrito.

Para acercarse al concepto de comprensión lectora, es importante primero hablar de lectura. Para Gutiérrez y Salmerón (2012), leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos, es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto, es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando. Del mismo modo, la OCDE (2006 citado por Martínez et al., 2013) concibe la lectura como: “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”(p.98).

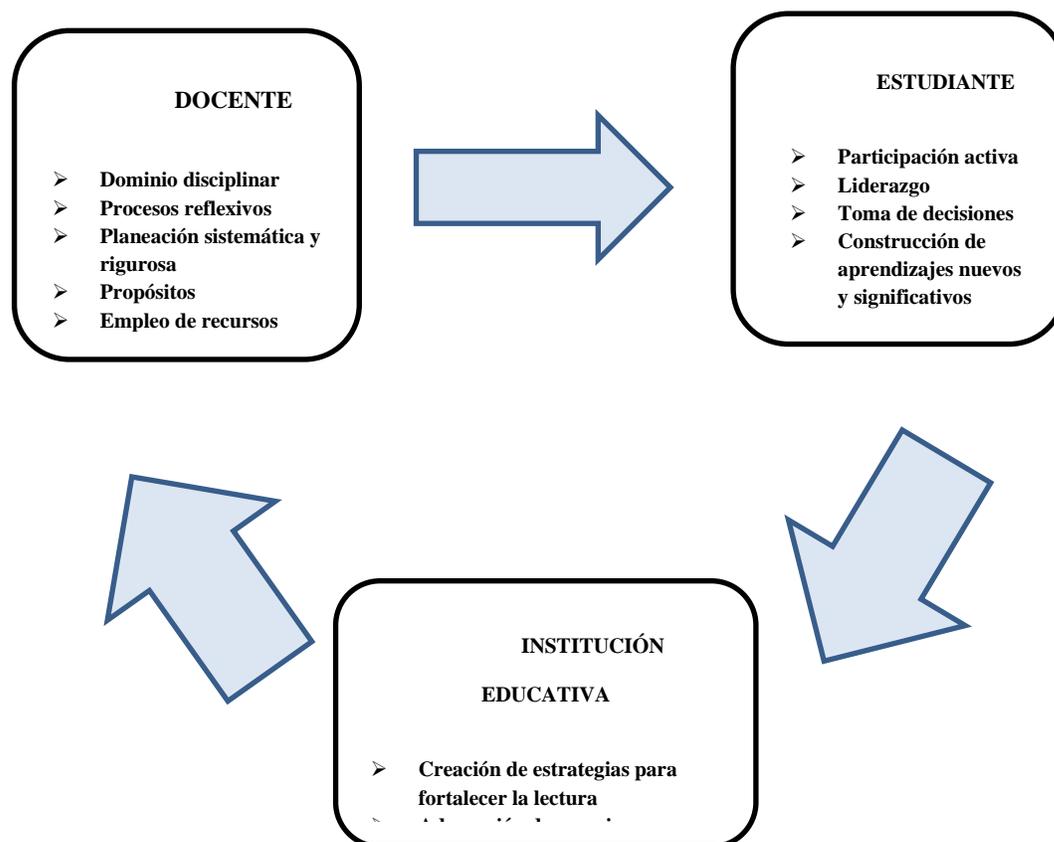
Solé (1992), por otro lado, presenta otra forma de ver la lectura acorde con los postulados del constructivismo en el cual hace referencia a un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

Todos estos procesos anteriormente mencionados tienen relevancia, cuando se motiva al lector a través de estrategias interesantes que actúen como motor en el aprendizaje. Solamente cuando hay disfrute, se pueden empezar a crear lazos emocionales entre la lectura y el lector. De

este modo estas herramientas consolidan con más seguridad el acto de leer para aprender; sentirse motivados y ayudados, ayudará a consolidar la comprensión que se necesita para la estructuración de aprendizajes significativos de acuerdo a los postulados de Ausubel (1983). plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

También es necesario comprender que se debe ir profundizando en los diferentes niveles que se proponen en el proceso lector. La lectura es un asunto de ir dando pasos cada vez más agigantados, se va profundizando en cada etapa de la vida. En los estudiantes de los primeros grados, por ejemplo, se enfatiza en el desarrollo de habilidades, en la activación de conocimientos previos, tener una visión general del texto a través del título, de las imágenes, y hacer predicciones. Se considera trabajar la parte dialógica. En este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje es amplio y multidimensional que implica una movilización de capacidades cognitivas y metacognitivas. El siguiente esquema representa de qué manera se involucran los agentes en el proceso de comprensión *Figura 27*

Figura 27. Participación de agentes para fortalecer la comprensión lectora



Nota. Elaboración propia.

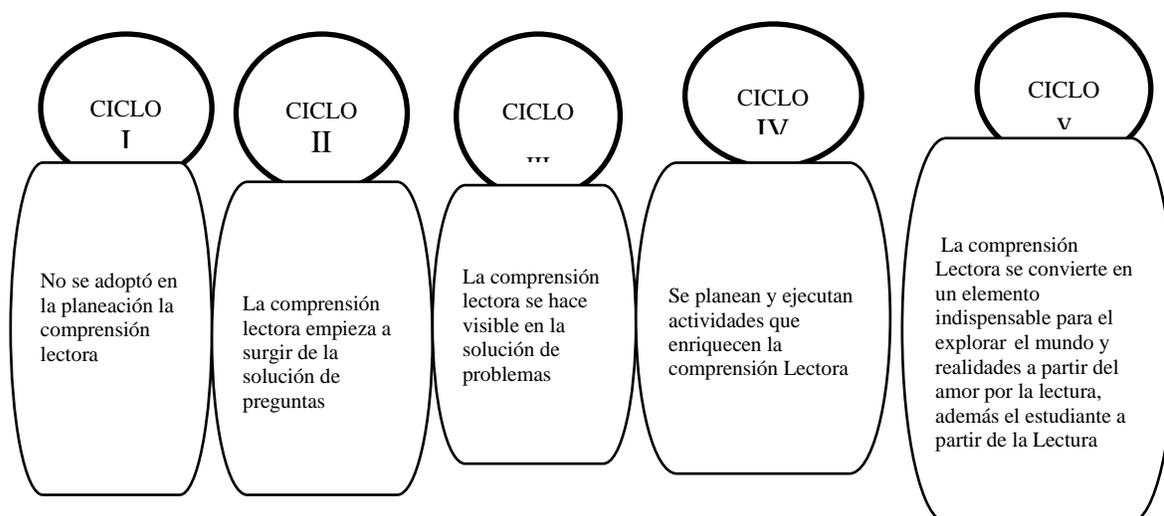
Tabla 29. Antes y Después de la subcategoría de Comprensión Lectora.

Subcategoría	Antes	Ahora
Comprensión Lectora	Se insistía en la lectura pero no se realizaba con intencionalidad comprensiva, los estudiantes no comprendían lo que leían	La comprensión Lectora se convierte en un elemento indispensable para el explorar el mundo y realidades a partir del amor por la lectura, además el estudiante a partir de la Lectura

resuelve problemas. Se aplican estrategias que empoderen al estudiante de herramientas para adentrarse a la comprensión.

Nota. Elaboración propia.

Figura 28. Evolución de la subcategoría *Comprensión Lectora*



Nota. Elaboración propia.

g) Estrategias de comprensión lectora.

Ceballos et al. (2011) las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito - actividades realizadas para aprender a partir de él- como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente.

Otros autores como Nisbet y Shucksmick (1987 citado por Solé, 1992) expresan en términos parecidos cuando se refieren a las micro estrategias (para nosotros, habilidades,

técnicas, destrezas* ...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macro estrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la meta cognición -capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

En este orden, las estrategias son procedimientos que proponen rutas como soporte de un autocontrol y auto direccionamiento de su comprensión, de esta forma el lector sabrá de sus alcances y de sus dificultades. Además, estimulan la organización, la relación de sus conocimientos previos con ideas nuevas y la síntesis. Para llevar a cabo este proyecto es indispensable mencionar las estrategias que se abordarán con el propósito de incentivar a los estudiantes hacia la lectura, pero no solo eso, es también generar expectativas hacia el conocimiento, hacia la transformación de su mente, de su entorno y de su calidad de vida. Siguiendo la misma línea de la autora Solé (1992). Describe las siguientes estrategias y las organiza en tres grandes categorías:

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:
 - Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
 - Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate en relación con el contenido, el tipo de texto...etc)
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión.

- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y compatibilidad con el propio conocimiento y con sentido común.
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión/
- recapitulación periódica y la auto interrogación

3. Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen.
- Establecer las ideas principales y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puedan elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Vale la pena aclarar que las estrategias anteriormente mencionadas, se agruparán en dos grandes categorías: cognitivas y metacognitivas relacionadas con el antes, durante y después. Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, 2010). Por otro lado, las estrategias meta cognitivas son definidas por (Sierra & Fernández, 2022). como el control de los propios procesos de pensamiento. Control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos.

Estrategias para tener en cuenta antes de la lectura

Determinar el género discursivo

Sánchez (1998) y Meyer (1975 citado por Gutiérrez y Salmerón (2012) proponen determinar el género discursivo: En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos; ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura; En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia.

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey y Harris, 1998). Según Cárdenas y Salazar (2021), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”. Según Muñoz (2004) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria. En concordancia con el autor los estudiantes, pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?

Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas

Reflexionar sobre lo que los estudiantes ya saben del texto y predecir la información textual, como, por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones

(Duarte, 2020). Al respecto, las preguntas juegan un papel importante para que el estudiante haga sus predicciones y genere hipótesis, no necesariamente debe hacerlas el docente, es permitirles que sean ellos quienes las formulen. Esto nos va a indicar no sólo lo que saben sino también lo que no saben; es más, les van a indicar también a ellos lo que todavía no saben, y les permitirán enfrentar el texto armados no sólo con lo que saben sino con las preguntas que ese texto puede eventualmente solucionarles. Solé. (1992)

Estrategias durante la lectura

Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

En este punto hacemos referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Muñoz *et al.*, 2016). Es importante que los estudiantes se familiaricen con el uso del diccionario, que le den un buen uso con el fin de que su comprensión se vaya desglosando y adquiera más forma. Es recomendable, por ejemplo, en los grados de pre-escolar y primero construir su propio diccionario. Integrar un amplio vocabulario, es también mejorar su calidad en la comprensión y también en la escritura.

Releer, parafrasear y resumir entidades textuales

Gutiérrez y Salmerón (2012) aporta que la es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1992).

El resumen es un recurso utilizado por los estudiantes para ubicar las ideas principales de un texto, como también les ayuda a construir nuevos significados a partir de lo que leen. El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1992).

Realizar inferencias

Canquiz et al. (2021) afirma que las inferencias establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Así mismo, Cervantes et al. (2017), afirma que la inferencia es un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. Las inferencias realizadas durante la comprensión satisfacen dos funciones generales. Por un lado, permiten establecer conexiones entre el nuevo material que exhibe el texto y el conocimiento ya existente en la memoria.

Detectar información relevante

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y

construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998 citados por Gutiérrez y Salmerón 2012).

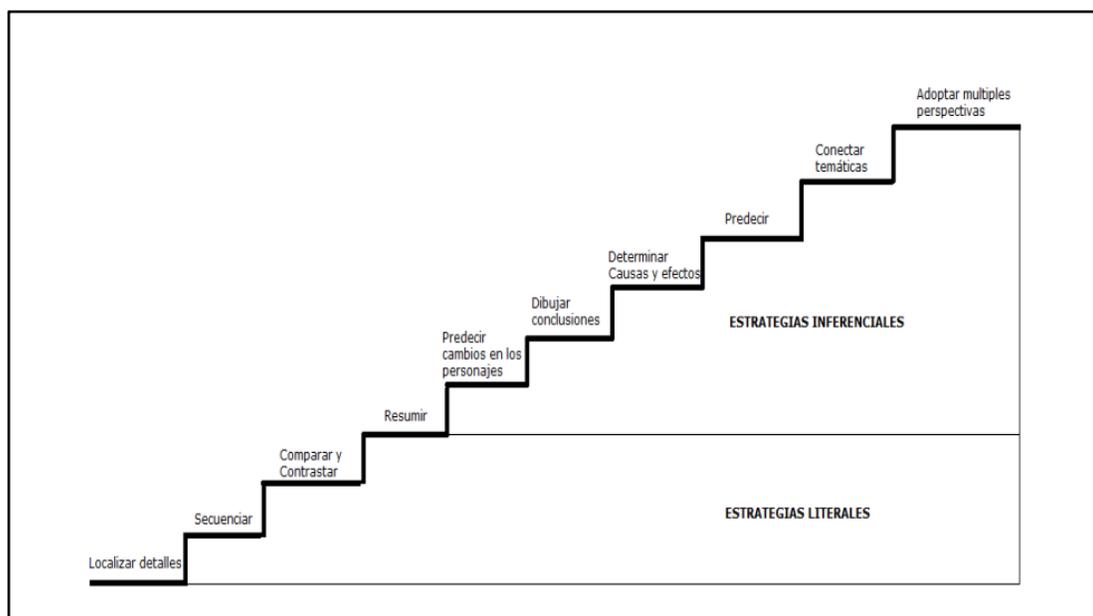
Estrategias metacognitivas después de la lectura.

Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado

En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).

Construcción global de representación mental: finalidad expresiva

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Citado por Gutiérrez & Salmerón (2012), en este sentido, el estudiante se predispone a demostrar sus comprensiones, es un espacio crucial para que presente información global del texto mediante procesos de organización, conexión, a través de exposiciones, mapas mentales, cuadros comparativos, organizadores gráficos.

Figura 29. Estrategias de comprensión

Nota. Barton y Swayer, 2003.

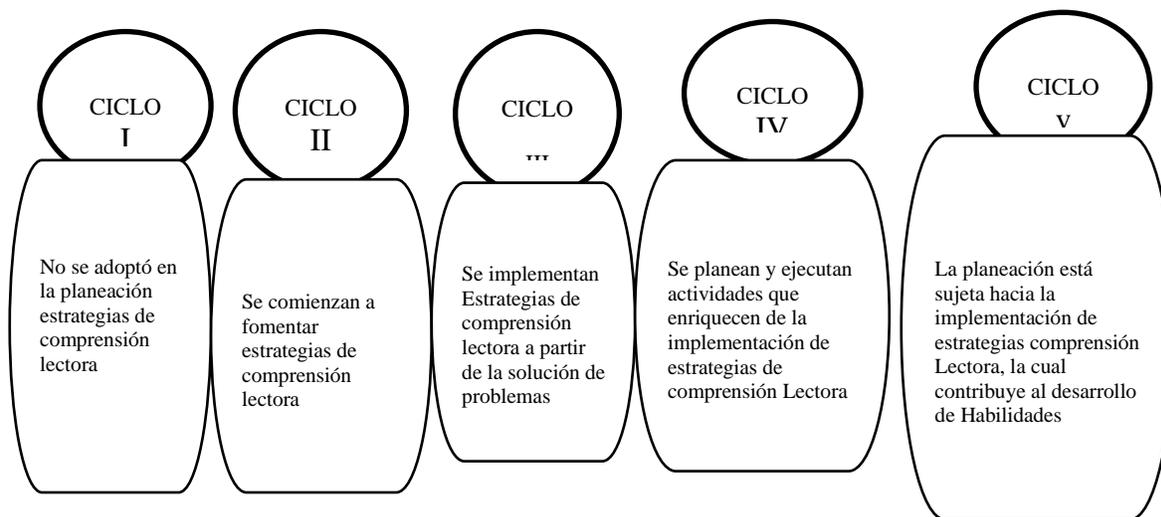
Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Tabla 30. Antes y después de la subcategoría Estrategias de Comprensión Lectora

Subcategoría	Antes	Ahora
Estrategias de Comprensión Lectora	No se planean y mucho menos se desarrollan estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de habilidades que lo conlleven a conseguir aprendizajes	La planeación está sujeta hacia la implementación de estrategias comprensión Lectora, la cual contribuye al desarrollo de Habilidades

Nota. Elaboración propia.

Figura 30. Evolución de la subcategoría *Comprensión Lectora*



Nota. Elaboración propia.

h) Nivel de comprensión literal e inferencial de lectura

EL nivel literal, Permite al lector reconocer las frases y las palabras claves del texto. Captar lo que el texto dice sin una implementación activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica; comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser: De ideas principales; la idea más importante de un párrafo o del relato. De secuencias: identifica el orden de las acciones. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. Se puede decir que el lector se encarga de localizar datos contenidos en el texto de manera

explícita. El lector no profundiza, ni realiza interpretaciones metacognitivas, solo se mantiene en la información que el autor desea transmitir.

Según Cervantes et al. (2017), puntualizan que este nivel de lectura inferencial se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Por lo anterior, se puede deducir que el lector reconoce la información de manera implícita del texto. Es ir un poco más allá, es construir una visión propia acerca del tema a partir del punto de vista del autor.

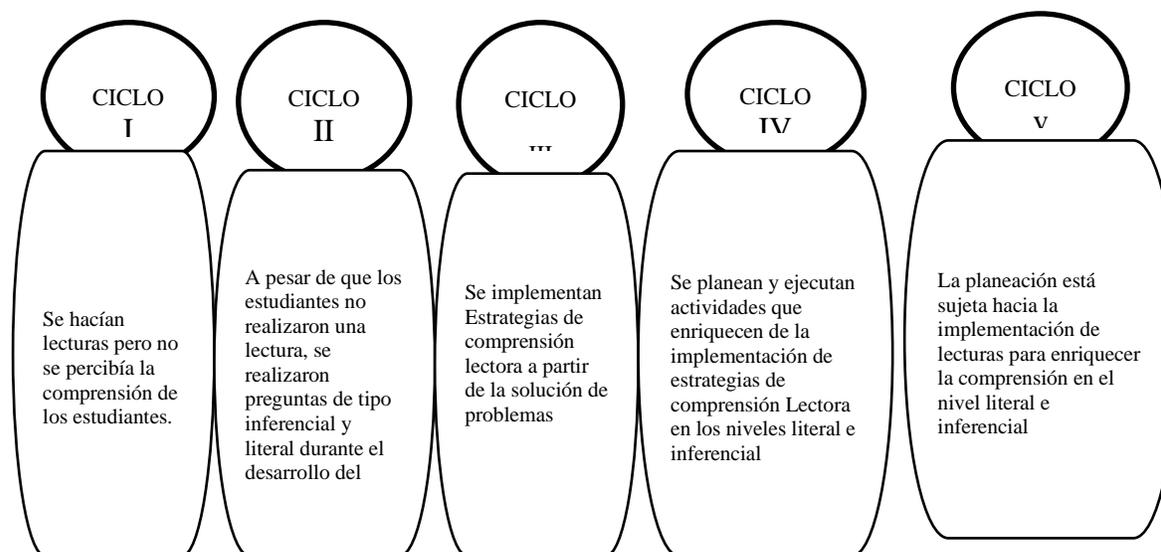
Según el autor se incluyen las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Tabla 31. *Antes y después de la subcategoría Nivel de Lectura Literal e Inferencial.*

Nota. Elaboración propia.

Subcategoría	Antes	Ahora
Nivel de lectura literal e inferencial	La lectura de algunos textos era tomada en cuenta en la planeación, pero estas no se les otorgaba intencionalidad, los estudiantes no comprendían lo que leían	Las planeaciones en cada una de las áreas están sujetas a la implementación lecturas, las cuales se realizan diariamente, en voz alta, se trabaja inicialmente la fluidez, signos de puntuación. Posteriormente se trabaja la lectura haciendo énfasis en el nivel literal e inferencial.

Figura 31. *Evolución de la subcategoría Niveles de lectura literal e inferencial*

Nota. Elaboración propia.

1) Activación De Conocimientos Previos

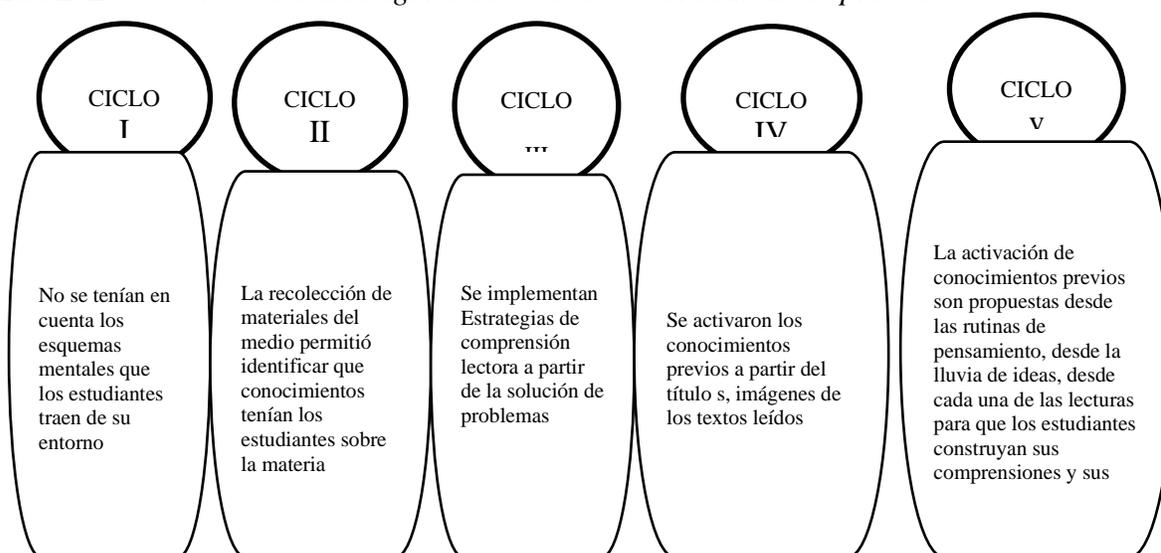
Este concepto se ha asociado al constructivismo y las teorías de Ausbel en las cuales afirman que la construcción de significados depende en un alto porcentaje de los esquemas mentales que el estudiante ya tiene en su mente. (Avellaneda & Báquiro, 2018) Sustenta que la comprensión de un texto escrito requiere un proceso constructivo, en el cual los datos que figuran en el texto son tan importantes como la información previa disponible en la memoria (conocimiento conceptual). Al mismo tiempo advierten que la lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados individuales de las palabras (De Vega et al. 1990; Vidal Abarca, 1998 citado por Llamazares, 2015).

Ceballos et al. (2011), entienden que la mirada preliminar y la predicción han demostrado ser efectivas para apoyar a los estudiantes a construir el significado. Con el fin de extraer el sentido del texto, los estudiantes hojean el material de lectura, observan el título y los subtítulos, miran las ilustraciones, los cuadros y las leyendas que los acompañan, leen las introducciones a los primeros párrafos, etc. Utilizando su conocimiento previo y la información obtenida de esta mirada preliminar, ellos deciden si el texto es narrativo o informativo y predicen lo que creen que sucederá (textos narrativos) o lo que aprenderán (textos expositivos).

Tabla 32. *Antes y después de la subcategoría Activación de conocimientos previos*

Subcategoría	Antes	Ahora
Activación de conocimientos previos	No se tenían en cuenta los esquemas mentales de los estudiantes.	La activación de conocimientos previos son propuestas desde las rutinas de pensamiento, desde la lluvia de ideas, desde cada una de las lecturas para que los estudiantes construyan sus comprensiones y sus nuevos conceptos.

Nota. Elaboración propia.

Figura 32. *Evolución de la subcategoría activación de conocimientos previos*

Nota. Elaboración propia.

Análisis y discusión de subcategorías en evaluación

a) Evaluación sumativa

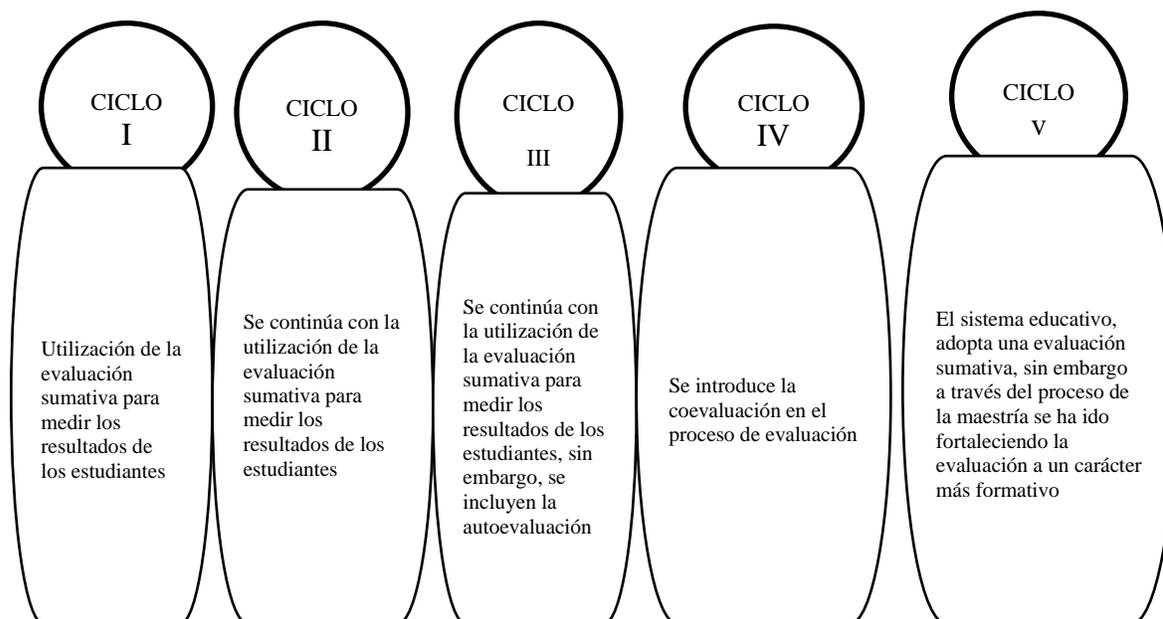
La evaluación sumativa consiste en la sumatoria de un conjunto de calificaciones de un aprendizaje, la cual se realiza al final de una secuencia de aprendizaje para proseguir a tomar decisiones de tipo institucional o para pasar al siguiente grado; podría decirse que es de tipo sancionatorio. En el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes (Casanova, 1998).

Tabla 33. *Antes y después de la subcategoría evaluación sumativa*

Subcategoría	Antes	Ahora
Evaluación sumativa	. la evaluación sumativa permitía valorar los resultados de los resultados de los estudiantes, podría decirse que era de carácter sancionatorio.	Es tomada en cuenta para evaluar los resultados de los estudiantes y se genera una valoración cuantitativa.

Nota. Elaboración propia.

Figura 33. Evolución de la subcategoría Evaluación sumativa



Nota. Elaboración propia.

b) evaluación formativa

Si se hace una regresión a la aplicación de los ciclos, muestran avances en los procesos de evaluación. Al inicio de la investigación se realizaban las evaluaciones y se calificaba de manera sumativa sin darle sentido al aprendizaje del estudiante, se calificaba valorando qué tanto sabía el estudiante de forma memorística. Después de un proceso reflexivo se ha potenciado la evaluación, dando paso al uso de medios, técnicas e instrumentos que constituyen en definitiva la evaluación formativa y que son el camino para la toma de decisiones, y para la constatación de la comprensión de aprendizajes significativos. Es importante destacar que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso que exige planificar de manera reflexiva.

Hamodi et al. (2015) Considera la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y

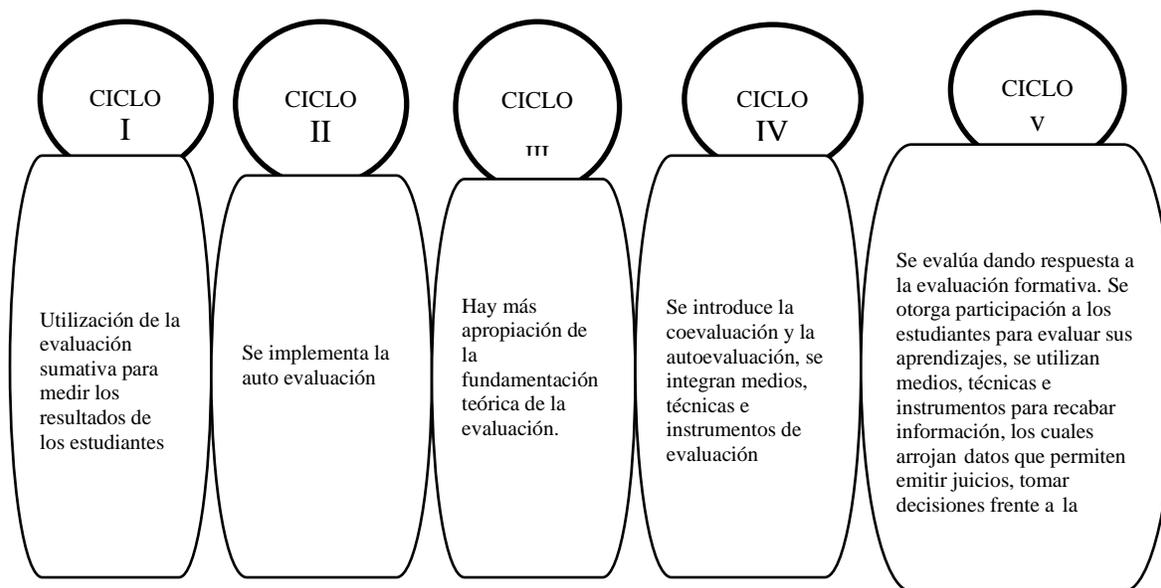
emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Para (Muñoz, 2004) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”. La evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez et al., 2009). En la misma línea, autores como Acosta y García (2012) definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso.

Tabla 34. *Antes y después de la subcategoría evaluación formativa*

Subcategoría	Antes	Ahora
Evaluación formativa	Prevalecía la evaluación sumativa. Se valoraban los aprendizajes de los estudiantes de manera cuantitativa	Se evalúa dando respuesta a la evaluación formativa. Se otorga participación a los estudiantes para evaluar sus aprendizajes, se utilizan medios, técnicas e instrumentos para recabar información, los cuales arrojan datos que permiten emitir juicios, tomar decisiones frente a la enseñanza y al aprendizaje

Nota. Elaboración propia.

Figura 34. Evolución de la subcategoría Evaluación formativa



Nota. Elaboración propia.

c) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

La evaluación desde un análisis reflexivo requiere de cambios profundos que incluyan de manera urgente la concepción de ésta y la aplicación de agentes evaluativos para vincular al estudiante de manera participativa en este proceso y que sea él quien también contribuya a evaluar sus progresos y dificultades.

En concordancia con lo anterior, Casanova (1998) propone "un modelo evaluador y su metodología" en el que incluye: 1) técnicas para la recogida de datos (observación, entrevista, encuesta, sociometría, coloquio y trabajos del alumnado); 2) técnicas para el análisis de datos (triangulación y análisis de contenido); y 3) instrumentos para la recogida y el análisis de datos (anecdótico, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma, diario y grabación). Para aclarar un poco más acerca de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación se hace una definición de cada uno de ellos según la postura teórica de Casanova, (1998).

Medios para evaluar: "pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar". Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista). Las técnicas de evaluación: "estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la entrevista y el análisis documental y de producciones" (Rodríguez e Ibarra, 2011, pp.71-72).

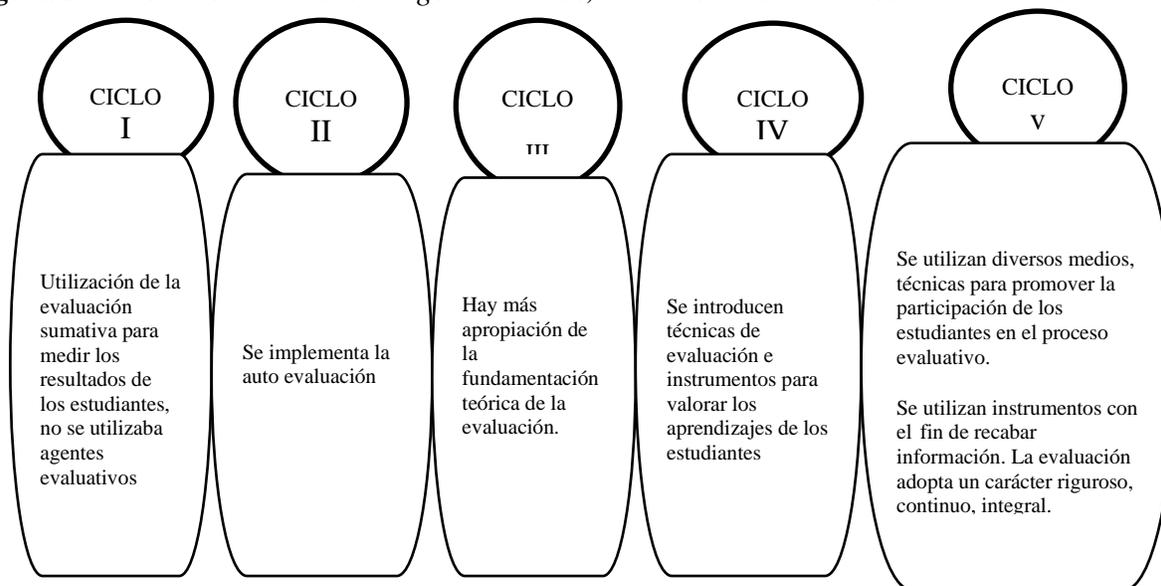
Instrumentos de evaluación: "herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos" (Rodríguez e Ibarra, 2011, pp.71-72). Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

Tabla 35. *Antes y después de la categoría*

Subcategoría	Antes	Ahora
Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	No se utilizaban medios, técnicas e instrumentos. Prevalecía la evaluación sumativa	Se utilizan diversos medios, técnicas para promover la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo. Se utilizan instrumentos con el fin de recabar información

Nota. Elaboración propia.

Figura 35. Evolución de la subcategoría Medios, técnicas e instrumentos de evaluación



Nota. Elaboración propia.

d. Retroalimentación de los aprendizajes

Desde un abordaje de evaluación formativa, la realimentación de los aprendizajes surge de la recolección de evidencias, que analizadas de manera profunda provocan la toma de decisiones para fortalecer los aspectos positivos y repensar las debilidades presentadas en los estudiantes. Entonces para profundizar lo anterior se contempla que la retroalimentación “es el diálogo que se crea entre dos personas, en un entorno de aprendizaje. En este diálogo ambas aportan su visión sobre un problema, discuten y aprenden del otro”). Los autores expresan que la retroalimentación surge en la práctica de una evaluación formativa entre docente y estudiante de manera constante “cuando se corrigen sus trabajos el uno al otro, se devuelven las tareas corregidas y discuten las respuestas aportadas entre ellos y/o con el docente, se están retroalimentando” (Standaert y Troch, 2011, p.186)

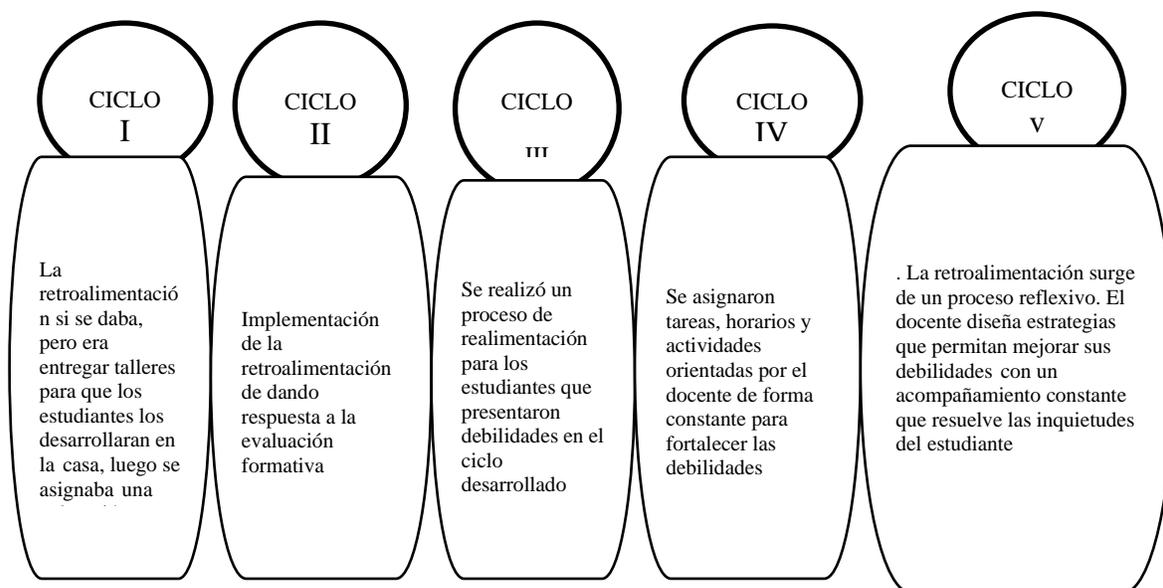
Desde otra perspectiva Leenknecht y Segers (2011), señala que los estudiantes valoran muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente

Tabla 36. *Antes y después de la subcategoría retroalimentación de los aprendizajes*

Subcategoría	Antes	Ahora
Retroalimentación de los aprendizajes	La retroalimentación si se daba, pero era entregar talleres para que los estudiantes los desarrollaran en la casa, luego se asignaba una valoración.	La retroalimentación surge de un proceso reflexivo. El docente diseña estrategias que permitan mejorar sus debilidades con un acompañamiento constante que resuelve las inquietudes del estudiante

Nota. Elaboración propia.

Figura 36. *Evolución de la subcategoría Retroalimentación de los aprendizajes*



Nota. Elaboración propia.

e. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

La presente investigación adopta tres tipos de evaluación, dos de ellos orientadas a brindar una participación y asertiva de sus propios aprendizajes. Desde esta mirada la evaluación se le otorga un valor sistémico, por lo tanto, debe surgir de una planeación rigurosa donde se fijen criterios claros. De este modo se presenta una breve descripción según aportes realizados por Casanova (1998).

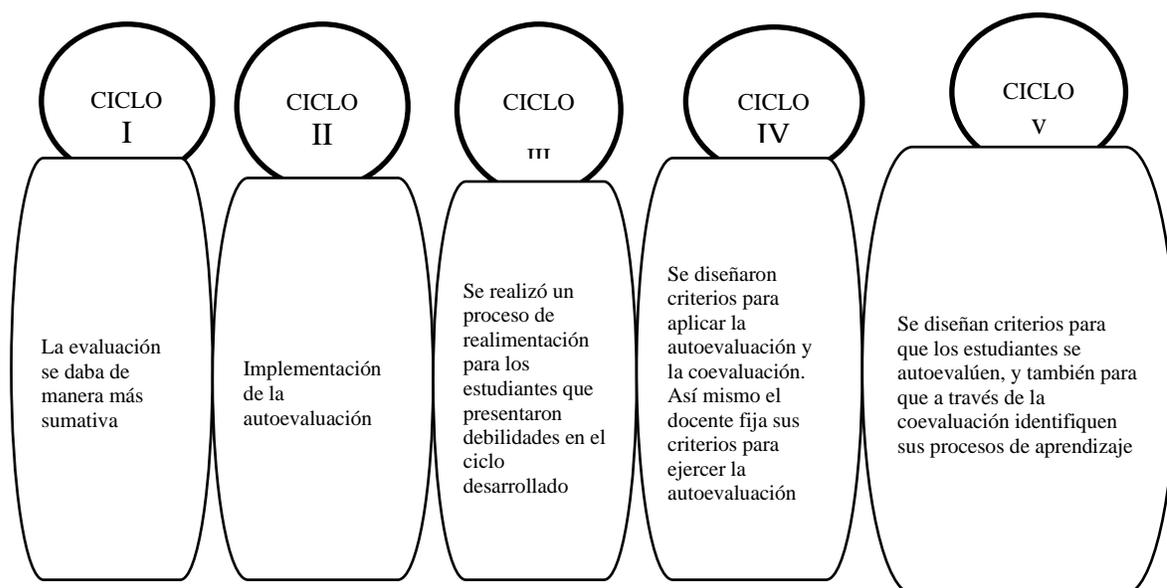
La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa. Por otro lado, define la coevaluación como un proceso mutuo, conjunto de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Y la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.

Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Tabla 37. *Antes y después de la categoría Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*

Subcategoría	Antes	Ahora
Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	La evaluación adoptaba una posición más cuantitativa	Se diseñan criterios para que los estudiantes se autoevalúen, y también para que a través de la coevaluación identifiquen sus procesos de aprendizaje

Nota. Elaboración propia.

Figura 37. *Evolución de la subcategoría autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*

Nota. Elaboración propia.

Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

El presente apartado contiene las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico a partir de la transformación de la práctica de enseñanza, asimilada en el transcurso de la investigación, en la cual confluyeron elementos como la metodología Lesson Study y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en pro de dar respuesta a una sentida problemática educativa, en este caso, *“Transformar de la Práctica de enseñanza para contribuir al Desarrollo Habilidades de Comprensión Lectora en Estudiantes Educación Básica primaria”*.

Antes de hacer referencia a las comprensiones, es muy importante resaltar el papel del docente como artífice del proceso educativo. A diario persisten los hallazgos tanto negativos como positivos y si se avanza sin tener en cuenta las problemáticas. Por esta razón, el maestro está llamado a ser un investigador de su propia práctica de enseñanza a partir de un ejercicio auto reflexivo, aprovechando el aula de clase como un espacio donde se diagnostican situaciones que son objeto de estudio, las cuales son avaladas desde la acción. En este sentido, las categorías de análisis proporcionaron herramientas puntuales frente a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y de las cuales emergieron otras subcategorías como análisis de un ejercicio de triangulación realizado minuciosamente. A continuación, se describen los principales hallazgos y comprensiones pedagógicas como resultado de todo un camino investigativo.

a) Desde el contexto:

Reconocer el contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza permite crear estrategias que den respuesta a las necesidades presentadas en la comunidad educativa. El análisis profundo de este elemento desde lo político, religioso, cultural, económico, y social, transporta al docente a la realización de los ajustes respectivos al currículo bajo la premisa de crear propuestas innovadoras a partir de lo que los estudiantes ya traen consigo desde su entorno: modos de ser,

de expresarse, de comportarse, de relacionarse entre otros. No quedarse en la endoculturización, sino entender que los contextos son dinámicos, cambiantes y que es importante ir más allá de lo que se tiene para mejorar la calidad de vida. No quiere decir que no valoremos lo nuestro, no, por el contrario, es sentir apropiación por ello, valorarlo, cuidarlo, manifestarlo, conocerlo, defender lo cultural, rescatar su identidad, pero con una visión de reconocer también el mundo globalizado.

b) Desde las Acciones de planeación de la práctica de enseñanza.

Atendiendo a los anteriores planteamientos, la *planeación* consiste en un plan donde se diseñan y muestran las estrategias, y caminos previstos para el cumplimiento de objetivos y de igual modo, describe detalladamente los sistemas de evaluación correspondientes. La planificación estratégica representa una herramienta de gestión muy eficaz y útil para trabajar con perspectiva de futuro (Díaz et al., 2020).

Esta Acción Constitutiva de la Práctica de enseñanza, nace desde un análisis del contexto, en el cual giran elementos culturales, institucionales, económicos, sociales y profesionales que hacen que el proceso educativo se oriente desde su entorno. Por otro lado, se trazaron estrategias novedosas e innovadoras que contribuyeron a la transformación del sistema cognitivo, para construir nuevos conocimientos, a partir de tareas de comparar, relacionar, establecer conexiones, construir interpretaciones y sintetizar. De este modo los estudiantes externalizan su pensamiento por esta razón, en la planeación se vincularon rutinas de pensamiento y además se consideraron los conocimientos previos de los estudiantes.

Vale la pena precisar que la inserción de elementos como los Resultados Previstos de aprendizaje, la evaluación formativa entre otros, da direccionalidad al proceso de enseñanza-

aprendizaje y sostienen la investigación mediante datos recabados en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. De la misma manera, los ciclos fueron diseñados en la rejilla Lesson Study. Este instrumento contempla elementos que aportan al maestro situaciones de auto reflexión, recolección de información y análisis, Al mismo tiempo, la planeación de éstos fue mostrando la coherencia y la pertinencia para permitir la aprehensión del conocimiento y el mejoramiento de la propia práctica de enseñanza.

c) Desde la implementación

Se puede concebir como la materialización de la planeación, donde se hace relevante el trabajo cooperativo entre los estudiantes, dando como resultado la construcción de aprendizajes y al mismo tiempo se evidenció mayores niveles de participación. Esta estrategia le permitió al maestro orientar las actividades planteadas, ya no desde las clases magistrales sino, desde el dinamismo, la utilización de recursos, la implementación de nuevas estrategias, que actúan como canal para hacer un proceso de transposición didáctica en el que el saber científico se vuelve enseñable.

En contraste con lo anterior se adoptaron rutinas de pensamiento, Las cuales permitieron evidenciar la manera cómo estaban pensando los estudiantes, pero para ello, se generaron espacios de indagación, curiosidad, juego de ideas y análisis de temas complejos. La idea se concentró en cimentar una cultura de pensamiento. También se activaron las estrategias de comprensión lectora con el propósito de potenciar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, para hacer estudiantes amantes de la lectura, con propósitos claros y que vayan más allá de la decodificación. En conclusión, que sean capaces de hacer inferencias y avanzar hacia la construcción de conocimientos de manera crítica. Este escenario brindó la oportunidad de observar cada uno de los desempeños planeados y ejecutados por los estudiantes bajo la

mediación del docente, proceso que permitió la recolección de datos que más adelante se utilizarían como instrumentos de interpretación y análisis.

d) Desde la evaluación

Frente a la *evaluación* y haciendo un balance de cada uno de los ciclos de reflexión, al inicio de la investigación se pensaba que este proceso consistía en la calificación de contenidos de manera general, donde predominaban los aprendizajes memorísticos y las acciones se impostaban en la entrega de guías o talleres que solo se planteaban al final de la temática. Sin embargo, mediante la implementación pedagógica se tomó otra concepción que le apuesta a la evaluación continua, formativa, rigurosa en el sentido de que este contraste con las metas propuestas y sea diseñada desde la planeación. Así mismo, se contempla de oportunidad de que los estudiantes participen de manera reflexiva del progreso de sus aprendizajes mediante la utilización de instrumentos como la heteroevaluación, la coevaluación y la auto evaluación. Del mismo modo estos instrumentos son herramientas que facilitan la recolección de datos y le permiten al maestro emitir juicios de valor y tomar decisiones en pro de emprender acciones de mejora.

e) Desde los ciclos de reflexión

Ahora bien, La investigación-acción según Latorre, A. (2015). Se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. De este modo se puede afirmar que los ciclos de reflexión se desarrollan a partir de un foco y alrededor de él se va a investigar. Juegan también un papel muy importante las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza donde el docente

hace un análisis minucioso del ejercicio docente en el aula de clase para generar luego reflexiones que transforman cada una de éstas y contribuir así al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

f) Desde la Lesson Study

La Lesson Study en el proyecto investigativo, se constituyó como una estrategia metodológica, que contempla el desarrollo profesional de los docentes en la medida que va de la mano del trabajo colaborativo entre pares. “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Calderón y López, 2016) De esta manera, la realimentación de los docentes que integran la triada aportan a la forma y estructura de la propuesta pedagógica concentrada en la planeación del ciclo, así mismo, después de ser ejecutado y valiéndose de los instrumentos de recolección de información generan en primer lugar un ejercicio interpretativo, sistemático y reflexivo y en segundo lugar enriquece las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, provocando transformaciones que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

g) Desde la comprensión lectora

Partiendo de que la lectura no es decodificar, sino construir su propio significado a partir de dichos códigos. Los estudiantes del grado segundo presentaban notables dificultades de lectura y escritura, lo cual implicó hacer un retroceso para enseñarles a decodificar, lo cual surtió grandes efectos, finalmente aprendieron a leer de manera fluida, con un plus de amor por esta, ya que uno de los propósitos es incentivarlos a leer, pero además y quizá lo más importante es que desarrollen habilidades de comprensión lectora. Por esta razón el docente investigador adoptó

estrategias para lograr este fin. Por otro lado, la vinculación de los padres de familia para fortalecer este proceso es indispensable, pues la lectura y la escritura no es un trabajo solo de la escuela sino también de los padres de familia dependiendo de su nivel académico, es aquí donde el docente debe hacer un diagnóstico para conocer su realidad y crear estrategias que fomenten ambientes de aprendizaje a través de este proyecto lector. Como es evidente es hogar el primer escenario donde el estudiante aprende a comunicarse a relacionarse con los demás, a posicionarse de muchos elementos que le brinda el contexto en el cual vive, así mismo aprende actuaciones de los papás; “si el papá o la mamá leen, el estudiante deseará leer”.

7. Conclusiones

El proceso conclusivo de esta investigación centra su atención en la importancia que se le dio al objetivo general mencionado a continuación:

Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora mediante el desarrollo de procesos de reflexivos, apoyados en la Metodología Lesson Study para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.

Desde este punto de vista la presente investigación rige sus principios hacia la transformación de la práctica de enseñanza a partir de un proceso auto reflexivo, que partió desde el primer momento en que la docente investigadora transitó por un camino de análisis realizado mediante la reflexión preliminar y la identificación de los principales hitos de la trayectoria del ejercicio docente. Cabe resaltar que este, se constituyó en el punto de partida para poner en marcha acciones pedagógicas que propendan por la solución de problemáticas que calan fuerte en el campo educativo, en esta oportunidad se encamina hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, teniendo como fundamento primeramente el mejoramiento del quehacer docente.

En cuanto a los objetivos específicos se concluyó lo siguiente:

Caracterizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Villa de los Andes.

Los aportes realizados por la metodología Lesson Study, centrados en el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión de la práctica educativa, sentaron un precedente en cuanto a la organización del quehacer pedagógico en las aulas de clase, reflejado en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. (Planeación, implementación y evaluación). Ahora bien, La esencia de la reflexión sobre la práctica educativa es poder reconstruir el ejercicio docente llevado hasta el momento, para producir un cambio desde la investigación_ acción a través de una actuación cíclica, fundamentada en los ciclos PIER y mediada por el trabajo colaborativo dando paso al avance de procesos en cuanto a la planeación, intervención, evaluación y reflexión, produciendo así, cambios sustanciales en éstas.

Por ejemplo, se realiza una planeación con mayor profundidad, que surge desde los niveles de concreción curricular, como también juega un papel importante el contexto y los propósitos que se pretende que los estudiantes adquieran. Así mismo, se ejecuta la implementación proveniente de la planeación y la cual adopta herramientas que propician una transposición didáctica eficaz y que apoya con celeridad el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se actúa con otra mirada frente a la evaluación, desde una perspectiva formativa, continua, que crea espacios para la participación de los estudiantes, mediante la implementación de técnicas e instrumentos y que al mismo tiempo le permite al docente recabar información para su posterior interpretación y análisis para la toma de decisiones, conducentes a emprender acciones de mejora. Por lo anterior se constata que el saber pedagógico se perfecciona cada vez y por consiguiente surgen efectos positivos en la práctica de enseñanza.

En este orden de ideas, el segundo objetivo específico se menciona a continuación y se concluye lo siguiente:

Diseñar una propuesta pedagógica que implementada en el contexto educativo a partir de ciclos de reflexión, contribuya a la transformación de la práctica de enseñanza y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

El propósito de esta investigación fue acceder con profundidad y proximidad al problema identificado por los docentes que conformaron el grupo de investigación. En este orden de ideas, la implementación de 6 ciclos de reflexión apoyados en la metodología Lesson Study y la utilización pertinente y permanente de instrumentos de recolección de información como diarios de campo, fichas de observación, permitieron reconstruir la práctica de enseñanza desde cada una de las acciones constitutivas e impulsar propuestas pedagógicas que potenciaran el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de primaria. Es necesario precisar que la comprensión lectora se abordó desde las áreas de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, claro está, que se puede considerar esta iniciativa desde todas áreas, mediante procesos de transversalización.

De acuerdo con esta necesidad apremiante en el escenario educativo, se fortalecieron las habilidades de comprensión lectora, a partir de la aplicación de estrategias que orientaron a que el estudiante no solamente decodifique signos, sino que le dé significado a cada palabra, frase, párrafo y vaya tejiendo la comprensión, primero desde el nivel literal, luego desde el nivel inferencial y por último desde el nivel crítico. De este modo, suscitó en los maestros la implementación de acciones pedagógicas que contemplaron la lectura como un proceso constructivo y que según Lev Vygotsky busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información. Entonces, esta intencionalidad condujo al estudiante

hacia la identificación de los objetivos de la lectura, a realizar conexiones entre la nueva información y los conocimientos previos, a sintetizar y a formular cuestionamientos.

Siguiendo esta misma línea se hace referencia al siguiente objetivo específico:

Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica sobre la transformación de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

Como se mencionó anteriormente la metodología Lesson Study permitió el mejoramiento sustancial de la práctica de enseñanza. Este proceso permite mejorar tanto la práctica educativa como la investigación: la práctica para cambiar y la investigación para comprender mejor las prácticas. Los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo. (Perez Gómez y Soto Gómez, 2011). Según los aportes de los autores mencionados anteriormente, se hace necesario observar y recabar información, que soportará más adelante la interpretación y el análisis de la práctica educativa, concentrada en las acciones constitutivas, lo cual admite la reflexión y la toma de decisiones que irán modelando acciones pedagógicas para su mejoramiento.

Las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza fueron reformuladas y potenciadas en cada uno de los ciclos de reflexión, los cuales se abordaron desde un proceso cíclico que a partir de la auto reflexión y retroalimentación realizada por los pares académicos presentó una transformación, de tal manera que contribuyó al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, se sostiene que el maestro es protagonista de los procesos de

enseñanza y en este caso, enseñar a leer de manera comprensiva, supone cambiar los esquemas mentales de los docentes y crear estrategias que guíen a los niños y jóvenes hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, teniendo en cuenta una variedad textual que brinda aportes significativos al sujeto frente a una construcción cultural y cognitiva que los acerca a la realidad y los lleva a interactuar con el mundo para que a partir de la criticidad apropiada, sean capaces de contribuir a la solución de problemas.

La aprehensión de cada elemento previsto en la investigación generó un proceso dinámico en la construcción del conocimiento tanto del maestro como del estudiante. De acuerdo con este enunciado, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se constituyen en un elemento determinante para desarrollar habilidades de comprensión lectora.

8. Recomendaciones

Las comprensiones que surgieron de la presente investigación reafirman el protagonismo que tiene el docente en la educación de los niños y jóvenes. Por tal razón, debe compaginar su labor con el compromiso ético, social y profesional. De esta manera se enuncian las siguientes recomendaciones que propenderán por el mejoramiento de la práctica de enseñanza y la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes.

1. “El docente no está en la labor de educar por vocación, sino porque el profesionalismo lo acredita para hacerlo”. Por esta razón, conviene enriquecer el saber pedagógico para transformar la propia práctica de enseñanza mediante la investigación- acción.
2. El trabajo colaborativo entre pares propuesto por la metodología Lesson Study, permite el desarrollo profesional docente como resultado de un estudio sistemático, cooperativo y crítico de las prácticas de enseñanza, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por tal motivo, se aborda esta metodología de forma cíclica.
3. La planeación estructurada desde los niveles de concreción curricular (macro, meso, micro y nano currículo) configura el contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza, lo cual implica tener en cuenta las necesidades, la cultura, la religión entre otras. Además, se diseña a partir de los lineamientos nacionales, políticas institucionales y de las condiciones que ofrece el aula de clase.
4. La planeación es el derrotero donde se consolidan previamente todas las acciones a desarrollar durante el ciclo, tales como los Resultados Previstos de Aprendizaje y de acuerdo con ellos, se diseñan las estrategias, se planean los recursos y la evaluación. De esta manera,

se ratifica que es un elemento valioso con un valor prospectivo, que encarna la intencionalidad del maestro.

5. Generar una construcción pedagógica a partir del análisis crítico de cada ciclo, mediado por las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Este proceso se logra gracias a la recolección de información, utilizando técnicas e instrumentos.
6. El maestro no puede quedarse arraigado a la cultura tradicional. La educación es dinámica y por consiguiente requiere de cambios e implementación de estrategias innovadoras que generen comprensiones significativas y propendan por el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la adopción de las rutinas de pensamiento provoca al estudiante a externalizar sus saberes y a construir nuevos aprendizajes.
7. La transformación de la evaluación se debe considerar de forma inmediata. Esta se debe concebir como un proceso formativo, sistemático, planeado previamente, riguroso, concentrado en la recolección de información, para emitir juicios y tomar decisiones. También es necesario aludir la participación del estudiante frente a los avances de sus propias comprensiones, mediante la utilización de la auto- evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En cuanto al maestro, es pertinente el uso de instrumentos como diarios de campo, fichas de observación para recabar datos.

9. Referencias

- Acosta, A., Miyashiro, M., y Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, 68-87.
- Acosta, A., y García, S. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. *Omnia*, 2(1), 67-82.
- Agudelo C., Marina, D., y Castro, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*.
- de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- Argote, M., y Ramírez, O. (2014). *Evaluación del programa de articulación con la educación media en el departamento del Huila*. SENA.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Ausubel, D. (1976) El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Avellaneda, A., y Báquiro, W. (2018). Fortalecimiento de las estrategias usadas por los tutores en la orientación al docente de aula para enriquecer la realimentación brindada a los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Instname*.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/34302>

- Barbosa, J., Barbosa, J., Y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada «desde» y «para» el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149.
- Bernal, L. (2010). *La investigación cualitativa*. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Blythe, D., y Perkins, L. (1999). Enseñanza para la comprensión: Opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81.
<https://doi.org/10.18359/reds.552>
- Canquiz, L., Mayorga, D., y Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 96-106.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
- Casanova, M. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/book/100>
- Ceballos, E., Barbosa, C., y C, L. S. (2011). Metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111. <https://doi.org/10.21676/2389783X.258>
- Cervantes, R., Cortina, M., y Salas, J.(2017). Niveles De Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico Del Plantel N° 172, De Ciudad Victoria, Tamaulipas, En Alumnos Del Quinto Semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 Congreso de la República—Colombia.*

[www.redjurista.com.https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx](http://www.redjurista.com/https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx)

Constitución Política de Colombia. (1991). *ConstitucionColombia.com.*

<http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-25>

Corredor, A., Ramírez, A., Olarte, D., Ordóñez, O., Castañeda, C. (2014). *Investigación e innovación educativa: Panorama general.* Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Chevallard (1998) *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

De Neiva, F., y Pérez, J. (2018). Consejo superior acuerdo n 020 acta n 093 del 17 de agosto de 2018.

De Longhi, A. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009.*

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf

Juárez, Y., y Gamarra, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano—puno 2012. *comuni@ CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3(1), 58-67.*

Dole, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 16, 109-133.*

Duarte, J. (2020). Caracterización del conocimiento didáctico del contenido sobre educación ambiental de profesores de Bogotá, Colombia. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11918>

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (Cuarta, Vol. 1). Morata.

<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Enrique, A. y Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. *Propuestas de investigación en áreas de vanguardia*, 159-168.

Fernández, M. (2013). Importancia de la comprensión lectora en el abordaje de la primera etapa de resolución de problemas matemáticos con un enfoque crítico.

Fonseca, D., Sánchez, M., Simón, D., Necchi, S., Bertocchi, J., Boada, D., y Berruezo, A.

(2019). *Evaluación mixta de actividades transversales en el grado de Arquitectura basadas en la metodología de la "Lesson Study"*.

Freire, P. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire; Carlos Alberto Torres Novoa (Autor)* (4.^a ed.).

Gernika. <https://www.amazon.es/Entrevistas-Freire-Carlos-Alberto-TORRES/dp/B00KR8S55C>

Freire (1979). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*

- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*.
- Gil, C., y Manso, A. (2022). Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1), 120101-120121.
- Gómez, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-45.
- Gómez, E., y Gómez, Á. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 29(84), 15-28.
- Gorostiza, C. (2004). "Aplicación de la técnica de Aprendizaje Basado Problemas."
<https://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s3/63VEMAECarlosGorostizaFinal.pdf>
- Gutiérrez, C., y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de Educación Primaria*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23007>
- Hamodi, C., López Pastor, V., y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Harlen y colaboradores (2015). Fundamentación teórica de los DBA Producto Nro. 11.

- Hoyos, M., y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico*. University College Cork, Irlanda.
- Kemmis, D. (2014). Arquitecturas de las prácticas pedagógicas: Ruta para transformar la enseñanza en el aula, según Kemmis. *instname:Universidad de los Andes*.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13541>
- Leduc, S. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós, Voces de la Educación, 2017, 157 pgs. *Praxis Educativa*, 21(1), 67-69.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.216>
- Martínez, E., Tellado, F., y Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: Un estudio piloto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5581>
- Ticona, R., Condori, J., Mamani., y Santos, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.
- Maturana, G. (2021). *El currículo y sus niveles de concreción*.
- Maturana, G. (2022). *Pautas para la reflexión y redacción de relato o narrativa reflexiva*.
- Minieducación. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>

- Minieducación. (2006). *Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122249.html>
- Minieducación. (2018). *Material pedagógicom Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354549.html?_noredirect=1
- Morales, M., y Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: Alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes, 14*, 89-100. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06>
- Orozco, A., y Henao, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4*(1), 101-108.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: La mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 15*(1), 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Muñoz, J. (2004). el aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación Educativa, 8*(14), 47-52.
- Nohelia, A. (2011). *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos*. https://datenpdf.com/download/tacnicas-e-instrumentos-de-recoleccian-de-datos-cualitativos_pdf
- Rincón, L. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*.

- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (Vol. 1-tomo II). <https://www.unipiloto.edu.co/la-investigacion-en-ciencias-sociales-estrategias-de-investigacion/>
- Peña, N. (2016). *Virtualidades pedagógicas de estrategias de Investigación-Acción Participativas a través de las Lesson Study para la reconstrucción del conocimiento práctico de los y las docentes. Un estudio de casos en educación infantil.*
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14163>
- Pérez, L. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean*
- Piaget, J. (s.f.). <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Perkins, G. y Tishman, K. (2001). Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1), 120101-120121.
- Polo, E., y Díaz, R. (2017). Investigación científica fundamentada en los estándares básicos de competencias desde la educación pública. *Journal of Latin American Science*, 1(1), 24-48.
- Rivera, D., y Gutiérrez, M. (2015). Competencias didácticas de los docentes en la universidad autónoma de Campeche, México. *Revista Varela*, 15(42), 292-301.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta). McGraw-hill / interamericana editores, s.a.

Sanchez, J. (1992). Geografía Política. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, VII(358), 224.

Caballero, A., Arango, L., y Jiménez, R. (2017). *La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar*

Schmitt, R., y Baumann, K. (1990). Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.

Schon, B. (1983). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

Pérez , A., Soto, E., y Serván, M. (2010) *guia Lesson Study*

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (Primera edición: febrero.). editorial Graó.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.

Soto, E., y Pérez, Á. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.

Soto y Pérez (2011) *Lesson Study: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (II)*

Schmidt, Q. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.*

Maturana, G. (2021). *el currículo y sus niveles de concreción*

- Stenhouse, L., y Elliot, L. (1993; 1994). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Torres, C., y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *Obtenido de Universidad de los Andes: [http://www. saber. ulve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje. pdf](http://www.saber.ulve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf)*.
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), 186-203.
- Vélez, A., González, C., y Bravo, P. (2019). Ciclos reflexivos y comunidad de aprendizaje: hacia el cambio en la práctica pedagógica en docentes deficiencias naturales. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 2(1), 74-98.
- Zabala, M., Richard's, M., Breccia, F., y López, M. (2018). Relações entre empatia e teoria da mente em crianças e adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 47-57.
<https://doi.org/10.11144/javer;anacal;ppsi16-2.ret>

Anexos

Ciclo de reflexión 2.

Anexo 1. *Plan de aula en el formato institucional*

PLAN DE AULA

ÁREA: ESPAÑOL GRADO: SEGUNDO INTENSIDAD HORARIA: 4 HORAS

FECHA: ABRIL 24 DE 2021

PERIODO LECTIVO: PRIMERO

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para la construcción de un cuento?

Estándar	Derechos básicos de aprendizaje	Resultados previstos de aprendizaje
<p>Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica las características de los medios de comunicación masiva a los que tiene acceso. 	<ul style="list-style-type: none"> – RPA DE CONCOCIMIENTO: Identifica las diferencias y semejanzas entre los contenidos provenientes de los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúa: radio, televisión, prensa. – RPA DE PROPOSITO: Reconoce la importancia de los medios de comunicación masiva utilizados en su contexto – RPA DE METODO: Compara las características de los medios de comunicación masiva (radio, televisión, prensa) utilizados en su contexto – RPA DE COMUNICACIÓN: Explica de manera crítica las diferencias y semejanzas en cuanto a

contenidos y formas de los medios de comunicación masiva, mediante un video.

METODOLOGÍA

Actividades de exploración	Investigación guiada	Actividades de síntesis
<ul style="list-style-type: none"> – Se desarrollará la rutina de pensamiento Escribir 3 ideas dos preguntas y una comparación sobre los medios de comunicación – Socialización de la rutina de pensamiento 	<p>Se presentará un video acerca de los medios de comunicación https://www.youtube.com/watch?v=qZVkFoDXAvs</p> <p>Una vez presentado el video, los estudiantes completarán un mapa mental y posteriormente se realizará la socialización re-Representación de una noticia de la radio, de la televisión y del periódico (será la misma noticia). Los estudiantes escucharán y leerán las noticias detenidamente. En la medida que se van escuchando o leyendo, se realizará una discusión y se irán anotando en sus cuadernos las características en cada caso. Posterior a esta discusión los estudiantes escribirán en un cuadro comparativo sus semejanzas y sus diferencias, valiéndose de sus apuntes</p>	<p>Los estudiantes debían escoger una noticia de forma libre y a través de un video debían explicar de las diferencias y semejanzas en cuanto a contenidos y forma de los medios de comunicación masiva, el cual compartirá a través de WhatsApp</p>

RECURSOS

- **Periódicos, celular, televisor, cuaderno, humanos**
-

EVALUACIÓN

- **Rejilla de autoevaluación**
-

PLAN DE AULA

ÁREA: CIENCIAS NATURALES GRADO: SEGUNDO INTENSIDAD HORARIA: 4 HORAS

FECHA: 24 y 27 DE SEPTIEMBRE

PERIODO LECTIVO: TERCERO

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para la construcción de un cuento?

Estándar	Derechos básicos de aprendizaje	Resultados previstos de aprendizaje
<p>•Identifico diferentes estados físicos de la materia (el agua, por ejemplo) y verifico causas para cambios de estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende que las sustancias pueden encontrarse en distintos estados (sólido, líquido y gaseoso). 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifico los estados de la materia – Compara las características físicas observables (fluidez, viscosidad, transparencia) de un conjunto de líquidos (agua, aceite, miel). – Describe las experiencias observadas acerca de las características físicas del agua. De igual forma, clasifica y explica los elementos del entorno en los cuatro estados de la materia – Valorar los elementos del entorno mediante el reconocimiento de la función que cumple cada uno de ellos.

METODOLOGÍA

Actividades de exploración

Investigación guiada

Actividades de síntesis

-
- Se realizará un trabajo de campo con los estudiantes, acompañados de algunos padres de familia. El sitio elegido para esta actividad será el sitio denominado la laguna. Se solicitó permiso de rectoría. (En caso de presentarse dificultades por el clima, se cambiará la actividad por un video relacionado con los estados de la materia.
 - Se distribuirán a Los estudiantes en equipos de trabajo mediante la dinámica “agua de limón”
 - En grupos ya conformados recolectarán los objetos observados en la naturaleza. Un integrante del equipo irá haciendo las anotaciones en los cuadernos.
 - Los estudiantes llevarán a la clase un vaso, un plato, una botella de gaseosa con agua, una botella de
- A partir de los objetos encontrados en la naturaleza los estudiantes los colocarán en el piso y responden las siguientes preguntas,
 - ¿Qué elementos observaron y recolectaron?
 - ¿Qué piensan de ellos?
 - ¿Qué se preguntan?
 - La profesora intervendrá y realizará una breve explicación de los estados de la materia
 - Los estudiantes por su parte realizarán una clasificación de los elementos en estado líquido, sólido y gaseoso.
 - Se les entregará una fotocopia para que los estudiantes recorten los elementos de la parte a peguen en el cuaderno de ciencias
 - De la misma manera los estudiantes desarrollarán una copia donde se presentarán imágenes a las cuales le colocarán en qué estado se encuentra los fenómenos y objetos que les muestran.
 - Escribirán las propiedades de la de los objetos dibujados
 - Observar el agua de la botella y depositarla en el plato. Cada grupo debe deducir que observaron, así mismo observarán el objeto sólido y realizarán la comparación con el agua, por qué no se expande como el agua. Luego tomarán la bomba y la inflarán, sueltan el aire lentamente y escribirán sus conclusiones en el cuaderno
 - La profesora irá interviniendo en cada caso para aclarar
 - Luego en cristales transparente se depositará en uno agua y en otro aceite de cocina, en otra glicerina o shampoo. Los estudiantes describirán sus propiedades y se lanzarán dos monedas de la misma distancia y observarán lo que sucede.
 - Los estudiantes realizarán las respectivas explicaciones de sus observaciones.
-

En grupos de trabajo, los estudiantes realizarán una cartelera donde expliquen los estados de la materia. Para tal actividad lo podrán dibujar o hacer con recortes de revista o de periódico. Así mismo dibujarán y describirán las conclusiones de los experimentos realizados. (explicar las características físicas de los líquidos)

gaseosa de pony una bomba y una piedra, glicerina o shampoo y observarán de manera detallada los elementos y **los dibujarán en sus cuadernos**

RECURSOS

- Elementos de la naturaleza, cuaderno, botellas para recolectar agua, glicerina, botellas plásticas, bomba, platos, vasos desechables, champoo.
-

EVALUACIÓN

- Se realizará a través de una rejilla de evaluación
 - Se registrarán las evidencias mediante un diario de campo.
 - Se calificará el trabajo de síntesis realizado
-

Anexo 4. Rejilla de la metodología Lesson Study del ciclo III

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
7	COMPETENCIA		Identifica los estados de la materia, reconoce la importancia de éstos en el medio y qué beneficio le prestan al ser humano.								
8	RPA- CONOCIMIENTO		Identificará los estados de la materia								
9	RPA- PROPOSITO		Valorará los elementos del entorno mediante el reconocimiento de la función que cumple cada uno de ellos.								
10	RPA- METODO		Comparará las características físicas observables (fluidez, viscosidad, transparencia) de un conjunto de líquidos (agua, aceite, shampoo).								
11	RPA- COMUNICACIÓN		Describirá las experiencias observadas acerca de las características físicas del agua. De igual forma, clasifica y explica los elementos del entorno en los cuatros estados d								
12	FASE DE PLANEACIÓN										
13	ACTIVIDAD		PLANEACIÓN INICIAL			PROPÓSITO		Afectación del pensamiento		Visibilización de pensamiento	
14	<i>Nº de la actividad</i>		<i>Describir en detalle la actividad</i>			<i>Enunciar de manera concreta el propósito de cada una de las actividaes actividad.</i>		<i>Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante</i>		<i>¿Es observable el pensamiento estudiantil? Describe cómo/cuándo la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes</i>	
	MOMENTO 1 - EXPLORACIÓN EXPLORACIÓN		1.			Interacción con el medio ambiente. observación directa. Manipulación de objetos reales		A través de la experiencia de trabajo de campo, los estudiantes descubrirán materiales que se encuentran en estado sólido, líquido y gaseoso.		cuando los estudiantes manifiesten oralmente sus comprensiones	

Anexo 5. Planeación del ciclo IV

PLAN DE AULA

ÁREA: MATEMATICAS GRADO: SEGUNDO INTENSIDAD HORARIA: HORAS / SEMANAL 5 HORAS

FECHA: 3,4, 7 y 10 DE MARZO

PERIODO LECTIVO: 2022

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:

Estándar	Derechos básicos de aprendizaje	Competencia	Objetivo general	Resultados previstos de aprendizaje
Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización entre otros).	Utiliza el Sistema de Numeración Decimal para comparar, ordenar y establecer diferentes relaciones entre dos o más secuencias de números con ayuda de diferentes recursos.	RAZONAMIENTO COMUNICACIÓN	– Utilizar el Sistema de Numeración Decimal para comparar, ordenar y establecer diferentes relaciones entre dos o más secuencias de números con ayuda de diferentes recursos.	<p>– Conocimiento Comprende diversas estrategias para comparar, ordenar, escribir secuencias numéricas y solucionar problemas, teniendo en cuenta el nivel inferencial de la comprensión lectora.</p> <p>– Propósito Comprende mediante la comprensión lectora desde su nivel inferencial algunos elementos como: (la comparación, el orden en los números y la escritura de secuencias) y los asocia con la resolución de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>– Método Aplica la comparación, secuencias numéricas, orden en los números en</p>

situaciones cotidianas reales a partir del nivel inferencial, de comprensión lectora.

Comunicación

– comunica de forma oral y escrita sus comprensiones desde el nivel inferencial, algunos elementos como: (la comparación, el orden en los números y la escritura de secuencias) asociados a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

METODOLOGÍA

Actividades de exploración	Actividades de confrontación	Actividades de construcción conceptual
<p>–Se sacará a los estudiantes a la cancha y se jugará al cocodrilo dormilón.</p> <p>–Ingresar al salón de clase y entablar un diálogo sobre el juego.</p> <p>–Con anterioridad los estudiantes se les pedirá que elaboren la boca de un cocodrilo con palitos de helado.</p>	<p>– De acuerdo con el juego realizado los estudiantes elaborarán con materiales del medio un ejemplo</p> <p>– Explicación de la forma cómo se comparan números. En este sentido se ubicarán elementos (frutas, fichas). Luego se realizará la explicación en el tablero Los estudiantes propondrán otros ejemplos y los dibujarán en el cuaderno.</p> <p>– En equipos de trabajo los estudiantes organizarán las fichas de los números de menor a mayor (éstas fichas se han pedido que las recorten con anticipación)</p> <p>– Así mismo organizarán otro paquete de fichas de mayor a menor.</p>	<p>Construcción de secuencias numéricas</p> <p>Resolución de problemas sencillos donde se muestre mayor y menor qué.</p> <p>Ordena números de menor a mayor y viceversa</p>

-
- Se entregará una fotocopia para que los estudiantes recorten y peguen el signo en el espacio indicado.
 - Se plantearán algunos problemas y los desarrollarán en la clase.
 - Se entregarán por grupos fichas de colores; en un color determinado va el número, luego los estudiantes buscarán el número que va antes y luego colocarán el número que va después.
 - Se les pasará una copia para que relacionen los números antes y después.
 - Se les entregará tapas de gaseosa y se realizarán conteos de dos en dos, de tres en tres...
 - Se entregará dos secuencias de números para que las desarrollen en equipos de trabajo.
 - Se colocarán números en el tablero para que los estudiantes escriban el número antes y después.
 - Realización de otras secuencias numéricas en el cuaderno partiendo de cualquier número.

RECURSOS

Humanos, fotocopias, fichas, de números.

EVALUACIÓN

- Criterios: trabajo en clase, puntualidad, responsabilidad y orden

Se realizará una rúbrica de autoevaluación. El docente llevará un diario de campo para registrar detalles de los estudiantes

Anexo 6. Rejilla metodología Lesson Study ciclo IV

FASE DE PLANEACIÓN						OBSERVACIONES
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del pensamiento	Visibilización de pensamiento	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
<p>Comprende diversas estrategias para comparar, ordenar y escribir secuencias numéricas</p> <p>Comprende la importancia que tiene la comparación, el orden en los números y la escritura de secuencias en la aplicación de operaciones matemáticas</p> <p>Aplica la comparación, secuencias numéricas, orden en los números en situaciones cotidianas reales.</p> <p>comunica de forma oral y escrita sus comprensiones acerca de (comparación, secuencias numéricas y orden en los números) aplicadas al planteamiento y resolución de problemas.</p>						
Nº de la actividad	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de cada una de las actividades actividad.	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	¿Es observable el pensamiento estudianti? Describa cómo/cuándo la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones
1.	Realización del juego "el cocodrilo dormilón" Ingresar al salón de clase y entablar un diálogo sobre el juego. Con anterioridad los estudiantes se les pedirá que elaboren la boca de un cocodrilo con palitos de helado.	Brindar a los estudiantes una motivación adecuada que los conduzca a la comparación, orden y secuencias numéricas	El estudiante se hará una idea de que el cocodrilo abre su boca para el lado que hay más elementos y empieza a hacerse la idea de mayor y menor qué.		En términos generales, se realizó un ajuste con respecto a la ampliación del tiempo para poder abarcar las actividades propuestas. Así mismo se complementó una actividad que se presentaba de manera inconclusa	la evidencia que voy a recolectares a través de un video.
2	De acuerdo al juego realizado los estudiantes elaborarán con materiales del medio un ejemplo	Evidenciar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre comparación de números	el estudiante empieza a relacionar la dinámica con ejemplos	Se hace visible el pensamiento de los niños al momento de empezar a comparar las cantidades propuestas por ellos mismos		se tomó fotos a los ejemplos propuestos por los estudiantes
	Explicación de la forma cómo se comparan números. En este	Dar pasos hacia la confrontación y	Hacer aportes a las	El estudiante conecta sus saberes		se recolectaron evidencias a través

Anexo 7. Plan de aula ciclo V.

Estándar	Derechos básicos de aprendizaje	Competencia	Objetivo general	Resultados previstos de aprendizaje
<p>– ESTANDAR: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica. – Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</p>	<p>DBA 4: Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.</p> <p>DBA 6: Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.</p>	<p>COMPRENSION ORAL Y ESCRITA</p>	<p>comprende y produce textos narrativos, atendiendo a la intención, la estructura y las características propias de estos</p>	<p>CONOCIMIENTO: Comprenderá la información contenida en textos narrativos a partir de los niveles de lectura inferencial y literal.</p> <p>MÉTODO: Analizará textos narrativos mediante el desarrollo de diversas estrategias (ordenar secuencias)</p> <p>PROPÓSITO: Desarrollará habilidades de comprensión lectora enfocada en los niveles (literal e inferencial)</p> <p>COMUNICACIÓN: Demostrará sus comprensiones a partir de narración verbal de imágenes</p>

METODOLOGÍA

actividades de exploración	actividades de confrontación	actividades de construcción conceptual
<p>➤ se pedirá que señalen dónde está el título. Un estudiante lo escribirá en el tablero.</p> <p>➤ Se preguntará: ¿De qué creen que hablará el texto?</p>	<p>➤ La docente realizará la lectura, con fluidez y buena entonación.</p> <p>➤ Posteriormente se invitará a los estudiantes a leer la fábula en compañía de la docente, en vista de que</p>	<p>Se entregarán imágenes de fábulas, los estudiantes en equipos interpretarán las imágenes y realizarán una narración de forma oral.</p>

➤ Los estudiantes observarán las ilustraciones: ¿Qué hay en los dibujos? ¿Son seres reales o personajes inventados? ¿Les sirven las ilustraciones para imaginar algo más sobre el texto?

algunos niños aún no saben leer se realizará seudolectura. Los estudiantes seguirán la lectura señalando con su dedo índice.

➤ Se confirmarán las predicciones. ¿El texto se trata de lo que creían?

➤ ¿Se les preguntará qué tipo de texto es? ¿Cómo está escrita la fábula?

➤ Se les explicará que está escrita en forma de poema y que cada línea es un verso. ¿Cuántos versos tiene el poema? Sin contar el título.

➤

➤ Para trabajar la parte literal se realizarán preguntas explícitas: ¿Cómo pasó el verano la cigarra? Se releerá la primera estrofa para que los niños confirmen su respuesta.

➤ Se buscará en el diccionario la palabra provisiones

➤ ¿Qué quiere decir “hacer provisiones”? ¿Cómo se preparan los animales para el invierno? ¿Qué hacen las personas cuando van a un lugar donde no hay comida, como la montaña o la Antártica? Concluyan que provisiones, se les pedirá que busquen la palabra provisiones en el diccionario. (son los alimentos que uno guarda para cuando haga falta).

➤ Se les preguntará: ¿Qué le sucedió a la cigarra cuando llegó el frío? Se les releerá la segunda estrofa para que confirmen su respuesta.

➤ Se les preguntará: ¿A quién le pidió alimento? Se les releerá los dos últimos versos de la tercera estrofa.

➤ ¿Qué le respondió la hormiga? Se les releerá los dos últimos versos de la cuarta estrofa.

➤ ¿Se preguntará qué sucedió al final? ¿Le dio alimento? ¿Cómo lo saben? ¿Qué le pidió a cambio?

-
- ¿Creen que la cigarra habrá aceptado lo que le ofreció la hormiga? ¿Por qué?
 - ¿De quién nos habla el texto? ¿Qué problema tiene la cigarra? ¿Por qué le ocurrió eso?
 - ¿Qué hizo en el verano la cigarra? ¿Qué le sucedió cuando llegó el frío? ¿Qué alimentos no tenía la cigarra? Se hará énfasis en trigo y cebada, se escribirán en el tablero se llevará a los estudiantes a observar el trigo y posteriormente se definirá su concepto.
 - ¿Cómo es la cebada? Finalmente se explicará que tanto el trigo como la cebada son cereales.
 - Explicación de las combinaciones ce ci- que qui- escritura de algunos ejemplos.
-

RECURSOS

Humanos - Fichas de secuencia -Cartilla de lectura - Tablero - Diccionario

EVALUACIÓN

- Formativa- coevaluación. Se recogerá la información en una ficha de observación
-

Anexo 8. Formato plan de aula ciclo V

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA								
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA								
CICLO DE REFLEXIÓN N° _____ LESSON STUDY								
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA.								
TITULO DEL PROYECTO								
Estudiante – Profesor investigador:	MARIA YOLANDA MEDINA GALLARDO	Área de desempeño: LENGUA CASTELLANA			Nivel /Curso: SEGUNDO			
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la lección:	COMPRESIÓN LECTORA		CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO		comprensión	
COMPETENCIA	Página 1		Página 5		Página 9		Página 13	
RPA- CONOCIMIENTO	Comprenderá la información contenida en textos narrativos a partir de los niveles de lectura inferencial y literal.						Cantidad de sesiones para su implementación	2 SESIONES
RPA- PROPOSITO	Desarrollará habilidades de comprensión lectora enfocada en los niveles (literal e inferencial)						OBSERVACIONES	Fecha
RPA- METODO	Analizará textos narrativos mediante el desarrollo de diversas estrategias (ordenar secuencias (ordenar secuencias, análisis de preguntas de tipo literal e inferencial, realización de narraciones orales)							
RPA- COMUNICACIÓN	Comunicará de forma oral sus comprensiones mediante la narración verbal de imágenes correspondientes a una fábula a partir del nivel literal e inferencial.							
FASE DE PLANEACIÓN								
FASE DE PLANEACIÓN							FASE DE IMPLEMENTACIÓN	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del pensamiento	Visibilización de pensamiento	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIA
<i>N° de la actividad</i>	<i>Describe en detalle la actividad</i>	<i>Enunciar de manera concreta el propósito de cada una de las actividades actividad.</i>	<i>Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante</i>	<i>¿Es observable el pensamiento estudiantil? Describe cómo cuando la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes</i>	<i>Describe la actividad resaltando los asuntos ajustados.</i>	<i>Describe la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones</i>	<i>el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.</i>	<i>Inserte</i>
MOMENTO 1 - EXPLORACIÓN	Se pedirá que señalen dónde está el título. Un estudiante lo leerá y lo escribirá en el tablero.				Se hicieron algunos ajustes a los DBA, pues estos debían ser encaminados a la comprensión lectora.		Se le facilitó una guía a los estudiantes, los estudiantes observaron el título y posteriormente habían que	

Anexo 9. Plan de aula ciclo 8

PLAN DE AULA

ÁREA: CIENCIAS NATURALES GRADO: SEGUNDO INTENSIDAD HORARIA: 4 HORAS / SEMANAL 5 HORAS

FECHA: 2 – 12 de mayo - 2022 PERIODO LECTIVO: Segundo periodo

ESTANDAR	DBA	COMPETENCIA	OBJETIVO GENERAL	RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE
<p>Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos.</p>	<p>Comprende la relación entre las características físicas de plantas y animales con los ambientes en donde viven, teniendo en cuenta sus necesidades básicas (luz, agua, aire, suelo, nutrientes, desplazamiento y protección).</p>	<p>Comprender la relación que hay entre los seres vivos y el medio ambiente y cómo el ser humano está llamado a la conservación de éstos.</p>	<p>Identificar las relaciones que se dan entre los seres vivos y el ambiente en el que viven.</p>	<p>R.P.A DE CONOCIMIENTO</p> <p>Comprenderá la relación que existe entre los animales, las plantas y el ser humano con los ambientes donde viven, a partir de lectura crítica.</p> <p>R.P.A. DE METODO</p> <p>Realizará cuestionamientos críticos acerca de las relaciones que se dan entre los factores bióticos y abióticos.</p>

RR.P.A DE PROPOSITO

Planteará acciones que promuevan el respeto y cuidado de los seres vivos y los elementos del medio ambiente

R. P. A DE COMUNICACIÓN

Los estudiantes explicarán las relaciones que se dan entre los seres vivos con el medio ambiente y qué animales son característicos de esa región.

METODOLOGÍA

Actividades de exploración	Actividades de confrontación	Actividades de construcción conceptual
<ul style="list-style-type: none"> – Se realizará la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto mediante la presentación de algunas imágenes – Se entregará una copia sobre la rutina de pensamiento para que los estudiantes escriban sus percepciones – Se realizará una lluvia de ideas para que los estudiantes den a conocer sus ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se dejará con anticipación una lectura: Relación de los factores bióticos y abióticos” para que los estudiantes la realicen en casa con sus papás; podrán subrayar palabras o ideas importantes. – Lectura en el aula de clase para lograr mejores comprensiones. – En grupos, los estudiantes escribirán ideas que les parezca importante en su cuaderno – Socialización de las ideas – Se presentará un video sobre los factores bióticos y abióticos. 	<p>Se llevarán unos carteles con paisajes dibujados: (de páramo, de desierto, de mar, de montaña y de selva), los estudiantes lo colorearán con témperas, llevarán animales plásticos y los que no tengan lo harán con plastilina. Agregarán elementos propios de ese medio.</p>

-
- Discusión sobre el video
 - Presentación de diapositivas aclarando sobre los factores bióticos y abióticos
 - Realización de un mapa conceptual sobre los factores bióticos y abióticos.
 - Buscar en el diccionario qué es el clima, además investigarán con sus papitos o familiares en casa preguntas relacionadas con el medio ambiente antes y ahora de nuestra región.
 - Los estudiantes darán sus aportes sobre el concepto de clima de acuerdo a sus averiguaciones, así mismo, darán sus aportes acerca de las preguntas.
 - Se les colocará unas diapositivas donde se mostrará un paisaje con clima frío, templado, caliente y páramos para que realicen un proceso de comparación.
 - Lectura y aclaraciones por parte del docente sobre el concepto de clima
 - Se aprovechará esta oportunidad para hacer énfasis en el clima, los animales, las plantas, ¿cómo ha afectado la intervención del hombre el medio ambiente de nuestra región?
 - Se distribuirán a los estudiantes en grupos se les entregará una pregunta
 - Se pasarán preguntas a los estudiantes. Por qué es importante el suelo fértil para los seres vivos y por qué. ¿por qué el agua es importante para los seres vivos, por qué en los desiertos no hay agua y cómo
-

Organizarán su exposición explicando las relaciones que dan entre los seres vivos con el medio ambiente.

¿Cada grupo explicará qué acciones se deben realizar para cuidar el medio y por qué?

viven los animales en ese lugar? ¿La luz solar es importante para los seres vivos, por qué? (trabajo por grupos)

- En grupos los estudiantes analizarán las preguntas, se realizará una lluvia de ideas posteriormente
- Presentación de diapositivas de las relaciones que se dan entre los seres vivos, los estudiantes realizarán sus interpretaciones y se hará una lluvia de ideas.
- Se planteará la pregunta ¿cuáles creen que son las relaciones que se dan entre los seres vivos?
- Finalmente los estudiantes escribirán en sus cuadernos las comprensiones que hayan tenido acerca de todo el tema sobre las relaciones de los seres vivos y el medio ambiente.

RECURSOS

Humanos, fotocopias, cuaderno, plastilina, cartelera, televisor, computador

EVALUACIÓN

Criterios: rubrica de autoevaluación, se tendrá en cuenta sus cuadernos

Anexo 10. Rejilla Lesson Study

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
TITULO DEL PROYECTO											
Estudiante - Profesor investigador:		MARIA YOLANDA MEDINA GALLARDO			Area de desempeño: CIENCIAS NATURALES						
Asesor:		GERSON MATURANA			Foco de la lección:		RELACIONES DE LOS SERES VIVOS				
COMPETENCIA		Comprender la relación que hay entre los seres vivos y el medio ambiente y cómo el ser humano está llamado a la conservación de éstos.									
RPA- CONOCIMIENTO		Comprenderá la relación que existe entre los animales, las plantas y el ser humano con los ambientes donde viven.									
RPA- PROPOSITO		Planteará acciones que promuevan el respeto y cuidado de los seres vivos y los elementos del medio ambiente									
RPA- METODO		Realizará cuestionamientos críticos acerca de las relaciones que se dan entre los factores bióticos y abióticos.									
RPA- COMUNICACIÓN		Los estudiantes explicarán las relaciones que se dan entre los seres vivos con el medio ambiente y qué animales son característicos de esa región.									
FASE DE PLANEACIÓN											
ACTIVIDAD		PLANEACIÓN INICIAL			PROPÓSITO		Afectación del pensamiento		Visibilización de pensamiento		PL