



**Reconstrucción de la Práctica de Enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a
partir de la Lesson Study para el desarrollo de la Conciencia Ambiental en Educación
Básica y Media.**

Harrinson Eduardo Castañeda Montero

Gerson A. Maturana Moreno

Asesor

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Extensión Huila

2022

Reconstrucción de la Práctica de Enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la Conciencia Ambiental en Educación Básica y Media.

Harrinson Eduardo Castañeda Montero¹

Investigador

Gerson A. Maturana Moreno²

Asesor

¹ Harrinson E. Castañeda: Docente de Humanidades y Lengua Castellana del Departamento del Huila, Especialista en comunicación y creatividad para la docencia, Comunicador social y periodista, y maestrante en pedagogía. E mails: ochopaginas@hotmail.com, harrinsoncamo@unisabana.edu.co. Móvil: 3115734930

² Gerson A. Maturana Moreno, PhD. Profesor Investigador; asesor, consultor, par evaluador. Docente de la catedra metodología de la investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Doctor en Educación (PhD), Magíster en Educación, Master en investigación e innovación en educación(st); Licenciado en Química y Biología, Ingeniero Ambiental, Maestro Normalista E mails: gersonmm@unisabana.edu.co, gersonmaturana2000@gmail.com;

DEDICATORIA

Especialmente a la memoria de mi hermano Robinson. Cultivador insaciable de mis sueños y quien me enseñó que el viaje no termina jamás.

A Yuleimi Andrade, mi amada compañera en este caminar. Su comprensión y apoyo en cada instante de luz y oscuridad fortalecieron mi aprendizaje.

A mis hijos Emilio y Martín, pequeños viajeros del universo que me compartieron sus alas para volar con imaginación.

A mis queridos y recordados viejos, Plácido y Nancy, dos fuertes robles poseedores de sabiduría.
A todos mis hermanos y hermanas.

Finalmente, a mis estudiantes, quienes son el foco principal de todo este proceso de reconstrucción pedagógica.

Agradecimientos

A todos los colombianos y colombianas, quienes con sus contribuciones financiaron la maestría.

A Min-Ciencias y a la Secretaría de Educación del Huila, por su compromiso en cualificar las prácticas pedagógicas de los docentes oficiales.

A la Universidad de la Sabana, quien dispuso un talento humano y tecnológico a la vanguardia de los grandes desafíos en materia de educación.

A mi asesor Gerson A. Maturana Moreno, hombre con un talento excepcional para compartir sus conocimientos y construir diálogos intelectuales desde la metáfora de la vida.

A cada uno de mis compañeros de Maestría en Pedagogía, extensión Huila. Sus valoraciones, aclaraciones, preguntas y sugerencias, construyeron el camino hacia la reconstrucción de mi práctica de enseñanza.

A la Institución Educativa El Roble, a su rector Eduardo Torres, a mis compañeros docentes Milena Calderón, Edwin Aguilar, Nayibe Rojas, Piedad Gasca y Albaro Cerquera, pero primordialmente a mis estudiantes por mostrarme a diario la necesidad de transformar mi práctica de enseñanza, con perseverancia, solidaridad y un inmenso amor por mejorar “la casa grande”.

A ustedes, por leer y comprender cada palabra, oración o frase, tejidas con la convicción de reflexionar y mejorar mi práctica de enseñanza.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza de un docente de Humanidades y Lengua Castellana, en el desarrollo de la conciencia ambiental en los niveles de educación básica y media. Bajo un enfoque cualitativo, se analizan las acciones desarrolladas en su contexto natural, donde el sujeto a investigar es el mismo docente investigador. Se toma como referente para el diseño de este trabajo lo estipulado por la estrategia Investigación Acción Educativa (IAE), en la cual el docente investiga su misma práctica de enseñanza con el objeto de optimizar y mejorar su quehacer profesional. El método seleccionado para abordar la investigación es la Lesson Study, lo cual posibilita valorar la práctica desde un proceso reflexivo, cíclico y colaborativo. Se adopta como apuesta pedagógica el constructivismo social, el marco de la Enseñanza para la comprensión (EpC) y la Educación Ambiental.

Entre los resultados de la investigación, se pone de manifiesto la importancia de construir una planeación sistemática, contextualizada y estructurada, con pertinencia a los contextos donde se realiza la práctica de enseñanza y coherente a las apuestas globales. Una implementación dialógica, que garantice el reconocimiento y desarrollo de los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes, con estrategias que promuevan externalizar su pensamiento y los motive a investigar para llegar a comprensiones profundas y significativas. Dicha construcción ha de ser complementada con un modelo de evaluación formativo, que logre valorar constantemente y en conjunto, la forma en que los estudiantes están aprendiendo y, además, posibilite encontrar diferentes maneras para mejorar y alcanzar nuevos aprendizajes.

Palabras clave: Práctica de enseñanza, Lesson Study, Enseñanza para la Comprensión, Conciencia ambiental.

Abstract

This project aims at analysing human science and Spanish teachers teaching practices build-up in the environmental awareness development at the elementary and middle school level education. Through a qualitative approach, practices in natural contexts are developed and the individual to be studied is the same researcher teacher. The design of this research is based on Educative Action Strategy, in which the teacher researches his own teaching practice to optimize and improve his professional work. The selected method in the project was Lesson Study, which allows to value practice as a reflexive, cyclic and collaborative process. It is adopted as a pedagogical bet in social constructivism, the framework comprehension focused teaching (CFT) and environmental education.

Among the results of the research, the importance of building a systematic, contextualized, structured teaching plan coherent to global goals and accurate to contexts where teaching practice is held. A dialogical implementation, which guarantees the acknowledgement and development of the different learning styles of the students, with strategies that allow them to externalize their thinking and the reasons to investigate in order to reach deep and significant understandings. Such a construction is meant to be complemented by an educative evaluation model which may constantly value the way students learn and which allows to find different ways to improve and reach new learnings.

Key words: teaching practice, Lesson Study, teaching for comprehension, Environmental awareness.

Tabla de contenido

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.....	17
2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	21
2.1 Análisis del contexto desde los niveles de concreción curricular	22
2.1.1 El Macro Currículo.....	22
2.1.2 Meso Currículo	23
2.1.3 Micro currículo	27
2.1.4 Nano currículo	30
2.2 Análisis del contexto desde los desafíos de la práctica pedagógica: Contextos situacional, lingüístico y mental	31
2.2.1 Contexto Situacional	31
2.2.3 Contexto Mental	35
2.3 Análisis del contexto desde la arquitectura de las prácticas pedagógicas.....	37
3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.1 Acciones de planeación	40
3.2 Acciones de implementación	42
3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes.....	43
4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	45
4.1 Pregunta de investigación.....	45
4.2 Objetivo general	45
4.3 Objetivos específicos	46
4.4 Descripción de la investigación.....	46
4.4.1 Paradigma de investigación	47
4.4.2 Enfoque de investigación	47
4.4.3 Alcance de investigación.....	48
4.4.4 Diseño de investigación	48
4.4.5 Método de investigación	49
4.4.6 Recolección de Datos	51
Técnicas de investigación.....	51
Observación participante.....	51
Grupo de discusión.....	52
Instrumentos de investigación	52
4.4.7 Apuesta pedagógica.....	54

4.4.8 Categorías de análisis.....	58
4.4.9 Análisis de datos	61
5. CICLOS DE REFLEXIÓN.....	63
5.1 Ciclo de Reflexión preliminar	64
5.2 Ciclo de Reflexión dos	70
5.3 Ciclo de Reflexión tres	79
6. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	120
6.1 Categoría de Planeación	120
6.2 Categoría de Implementación:.....	126
6.3 Categoría de Evaluación del aprendizaje.....	131
6.1.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de planeación	138
6.2.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de implementación.....	140
6.3.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de evaluación de los aprendizajes.....	143
7. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	149
7.1 Acciones de planeación	149
7.2 Acciones de implementación	152
7.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes.....	153
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	156
Referencias	168
Anexos	179

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Línea de tiempo del recorrido pedagógico del docente investigador.....	20
Figura 2. Ubicación geográfica de la sede principal de la I.E. El Roble.....	22
Figura 3. Ubicación espacial de la sede principal de la I.E. El Roble.....	24
Figura 4. Panorámica ambiental de la Vereda El Roble.....	27
Figura 5. Costado trasero del bosque adjunto a la I.E. El Roble.....	32
Figura 6. Contexto situacional de la Institución Educativa El Roble.....	33
Figura 7. Ejercicios de comprensión y producción textual.....	35
Figura 8. Padres de familia de estudiantes de la I.E. El Roble.....	36
Figura 9. Formato de planeación de área de Humanidades y Lengua Castellana, grado séptimo de la Institución Educativa El Roble, antes que el docente iniciara su proceso de investigación	41
Figura 10. Acciones de implementación antes que el docente iniciara su proceso de investigación.....	42
Figura 11. Proceso cíclico de Lesson Study.....	49
Figura 12. Descripción metodológica de la investigación	61
Figura 13. Infografía de mapa conceptual diseñada por estudiante.....	75
Figura 14. Rubricas para auto, co y heteroevaluación del ciclo de reflexión dos.....	77
Figura 15. Externalización del pensamiento a partir de una lluvia de ideas en el ciclo tres.....	84

Figura 16. Sensibilización ambiental y externalización del pensamiento de los estudiantes en el ciclo de reflexión tres.....	85
Figura 17. Rutina de pensamiento Veo, Pienso, Pregunto en el ciclo de reflexión tres.....	86
Figura 18. Exposición de afiches en el ciclo de reflexión tres.....	86
Figura 19. Exploración del pensamiento a través de rutina veo, pienso y me pregunto en el ciclo de reflexión cuatro.....	94
Figura 20. Lluvia de ideas realizada por estudiantes grado octavo en el ciclo de reflexión cuatro.....	95
Figura 21. Comprensión lectora a través de trabajo colaborativo.....	96
Figura 22. Exposición oral de estudiantes sobre su comprensión de la conservación ambiental en el ciclo de reflexión cuatro.....	98
Figura 23. Rubrica para evaluar los textos expositivos de los estudiantes en el ciclo cuatro....	99
Figura 24. Lista de chequeo para monitorear el proyecto de síntesis en el ciclo de reflexión cuatro.....	100
Figura 25. Formato de planeación para el ciclo de reflexión cinco bajo el marco de la EpC...	108
Figura 26. Lista de chequeo para evaluar el desarrollo y transformaciones del pensamiento de los estudiantes en el ciclo de reflexión cinco.....	109
Figura 27. Rutina de pensamiento “Antes pensaba-Ahora pienso” sobre contaminación en el ciclo de reflexión cinco.....	111
Figura 28. Taller sobre producción de texto narrativo en la I.E. El Roble en el ciclo de reflexión cinco.....	113
Figura 29. Producción audiovisual de estudiantes del grado sexto en el ciclo de reflexión cinco.....	115
Figura 30. Rúbrica para evaluar el texto narrativo ambiental en el ciclo de reflexión cinco.....	117

Figura 31. Modelo de la práctica de enseñanza del docente investigador.....153

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. matriz de Categorías y subcategorías de la P.E.....	60
Tabla 2. Matriz de fortalezas y debilidades de acciones constitutivas Ciclo de reflexión uno o preliminar.....	68
Tabla 3. Categorías emergentes ciclo de reflexión uno1.....	70
Tabla 4. Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, ciclo de reflexión dos.....	78
Tabla 5. Matriz de fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión dos.....	79
Tabla 6. Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión dos.....	81
Tabla 7. Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, ciclo de reflexión tres.....	88
Tabla 8. Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión tres.....	89
Tabla 9. Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión tres....	91
Tabla 10. Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, Ciclo de reflexión cuatro.....	102
Tabla 11. Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión cuatro.....	103
Tabla 12. Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión cuatro.....	107
Tabla 13. Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, Ciclo de reflexión cinco.....	119
Tabla 14. Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión cinco.....	121
Tabla 15. Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión cinco.....	124
Tabla 16. Medios, técnicas e instrumentos para un modelo de evaluación	139

Tabla 17. Matriz de categorías emergentes en la práctica de enseñanza del docente investigador.....	142
Tabla18. Transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador a la luz de las subcategorías emergentes.....	151

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Formato de planeación ciclo uno.....	185
Anexo B. Formato de EpC ciclo de reflexión 2.....	186
Anexo C. Formato de planeación institucional ciclo de reflexión dos.....	187
Anexo D. Rejilla Lesson Study ciclo reflexivo dos.....	189
Anexo E. Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo 3 enfocado a la Alfabetización Ambiental...	190
Anexo F. Formato de EpC ciclo de reflexión cuatro.....	191
Anexo G. Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo cuatro enfocado de Preservación ambiental.....	192
Anexo H. Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo cinco de contaminación ambiental.....	193

Introducción

El trabajo investigativo que se presenta a continuación, surge a partir de la práctica reflexiva y sistemática del autor, quien apoyado en un proceso de investigación acción educativa, donde su objeto de estudio es su propia práctica de enseñanza, logra reconstruir su quehacer, mejorando las comprensiones y alcanzando aprendizajes más significativos en sus estudiantes, junto con la generación y la consolidación de una teoría pedagógica. Este proceso, reflexivo y crítico a la vez, se da en virtud de la articulación de la teoría científica con la razón experimental del docente investigador, lo que según Perrenoud (2010) es esencial para comprender la transformación de cada una de las acciones que constituyen la práctica del docente, tales como la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

Consecuente con lo ya mencionado, se presenta a la comunidad académica el informe de investigación desarrollado durante la maestría titulado *“Reconstrucción de la Práctica de Enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la Conciencia Ambiental en Educación Básica y Media”*. Entendida como Práctica de Enseñanza, todas las acciones que realizan a diario los docentes, con el objeto contractual y social de que otros aprendan a través de su enseñanza (Alba y Atehortúa, 2021) y la Lesson Study, como el método para reflexionar y valorar la reconstrucción colaborativa de la práctica de enseñanza.

Esta investigación propone un análisis exhaustivo y reflexivo a cada una de las acciones que constituyen el quehacer educativo del docente, en momentos en que el mundo demanda transformaciones estructurales en la formación de ciudadanos éticamente responsables con el ambiente. Por ello la importancia de este trabajo, motivado por el deseo infinito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, donde a través del fortalecimiento de sus competencias comunicativas, los estudiantes puedan comprender la situación ambiental de sus territorios y de

esa manera aprender a tomar decisiones en favor de los recursos naturales y por tanto de toda la humanidad.

En ese orden, el contexto educativo donde se realiza la investigación, se desarrolla en un territorio caracterizado por su potencial ambiental debido a sus recursos naturales y en el que sus habitantes, conscientes de ello, han construido saberes en materia de conservación, pero también históricamente, han subsistido con acciones como la deforestación, la cual conduce a la contaminación del ambiente, la destrucción de los suelos, las fuentes hídricas, y la extinción de especies de flora y fauna. Es aquí donde la práctica de enseñanza del docente de Humanidades y Lengua Castellana, como escenario de comunicación y reflexión crítica, se reconstruye frente a estos derroteros, desde la misma mirada del docente investigador.

El proceso reconstructivo se desarrolla durante cinco ciclos reflexivos, los cuales son planeados, implementados y evaluados bajo el diseño de la Investigación Acción Educativa, la tutela de la Lesson Study como investigación colaborativa y el marco de la EpC, en el que se pueden detallar las principales características de las acciones constitutivas que visibilizan la migración de un primer ciclo con acciones ingenuas, a otros con fundamentación teórica y práctica más rigurosa; lo que origina la reconstrucción en torno a los aprendizajes de sus estudiantes pero también al rol del docente como investigador.

Del análisis de las acciones constitutivas como categorías apriorísticas, emergen subcategorías que finalmente, son el hallazgo iluminador que surge de repente pero que, con un alto grado de análisis científico y de reflexión, facilita la interpretación de los datos que surgen de los ciclos mediante un proceso de triangulación de los mismos, y que se convierten en el insumo principal para comenzar a decantar las principales comprensiones y aportes a la construcción de una teoría pedagógica. En ese sentido, se desarrollan ocho apartados narrativos y uno referencial, en los cuales el docente investigador ilustra el recorrido en la reconstrucción de su práctica de enseñanza.

En el primer capítulo el lector se encuentra con los principales hitos o momentos, que determinaron la trayectoria profesional del investigador como docente y que es importante ilustrarlos, porque estructuran la historia o el antecedente epistemológico y vivencial del autor. Estos antecedentes fueron el insumo que sirvió para alimentar el deseo de reconstruir la práctica de enseñanza, incentivado en ella la necesidad de crear conciencia sobre el cuidado y conservación del medio ambiente.

En el segundo capítulo se contextualizan las circunstancias curriculares en las cuales se desarrolla la práctica de enseñanza investigada y que muestra la concreción curricular y los elementos presentes en el contexto de la práctica de enseñanza. En un tercer capítulo se plantean las acciones constitutivas de la práctica del docente investigador al inicio de la investigación y que se reflexionan como un precedente para establecer de alguna manera, los aspectos a mejorar. Dichas acciones constitutivas se estructuraron sobre tres ejes temáticos, los cuales sirvieron como lineamientos para especificar el estado de la práctica de enseñanza al inicio y durante el desarrollo de la investigación: acciones de planeación, acciones de implementación y las acciones de evaluación de los aprendizajes.

El cuarto capítulo describe el camino metodológico de la investigación, el cual es soportado en teorías cualitativas y críticas donde el sujeto a investigar es el mismo docente investigador, y que bajo la metodología Lesson Study, con una apuesta constructivista y el marco de la EpC así como desde la Educación Ambiental, intentan dar respuesta a la pregunta “¿Cómo reconstruir la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en educación básica y media? El quinto capítulo estructura los cinco ciclos de reflexión con sus respectivas acciones constitutivas, los cuales son el engranaje para comprender el proceso de migración de un ciclo a otro, a partir de un trabajo colaborativo y experimentado con los estudiantes en el aula de clase, que permiten ver las categorías emergentes.

Llegado el sexto capítulo, se determinan los resultados o principales hallazgos que surgen del análisis y reflexión de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Conocidas como categorías apriorísticas, la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, permiten dilucidar las transformaciones, las cuales se dan a la luz de unas subcategorías que emergen en el proceso de triangulación de los datos durante los cinco ciclos expuestos en el capítulo anterior. En el séptimo capítulo se establece las principales comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, producto de la reflexión y análisis de los hallazgos encontrados en las acciones constitutivas de toda la práctica de enseñanza. A medida que se expone cada acción constitutiva, se argumenta el conjunto de afirmaciones que finalmente contribuyen a la reconstrucción de la práctica de enseñanza investigada.

En el octavo capítulo se presentan las principales conclusiones y recomendaciones a las que llega el docente investigador, fruto de un proceso reflexivo teórico-práctico, el cual giró en torno a responder los objetivos que sustentaron la investigación. Por último, está el apartado referencial con todos los teóricos que soportan en sus hombros, todo el trasegar del docente investigador, quien de manera rigurosa y sistemática, presenta ante la comunidad académica y en general, los resultados de la presente investigación, los cuales se argumentan como parte de un caminar teórico y práctico en el objetivo general de analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana, en el desarrollo de la conciencia ambiental en los niveles de educación básica y media, con la metodología Lesson Study, propósito que deja ver con claridad, los diferentes contextos, actores e interacciones que traen consigo el entramado complejo de las prácticas pedagógicas.

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.

A continuación se presentarán los principales hitos o momentos que determinaron la trayectoria profesional del investigador como docente, los cuales van a estructurar la historia epistemológica del autor. En primera instancia se realizará a modo de narrativa, y finalmente se expondrá una infografía a modo de línea de tiempo para que el lector obtenga una mayor comprensión.

Entre los años 2006 y 2008, el docente investigador, llegó al municipio huilense de Guadalupe a implementar como requisito de su práctica profesional de comunicador social y periodista, un proyecto comunicativo coordinado entre la Universidad Surcolombiana, la Alcaldía Local y el Ministerio de Cultura. Su objetivo era fortalecer la participación ciudadana a través de la capacitación de niños, jóvenes y adultos campesinos en el uso colectivo de los medios de comunicación comunitaria.

En este escenario de formación, el docente evidenció cómo el conocimiento se construye a partir de la interacción, la risa, el diálogo, el escuchar al otro sin imponer las ideas. Comprendió que la gente del “común”, que no tiene instrucción ni títulos académicos, realiza incluso observaciones más sensatas sobre la realidad que algunos “sabios” y profesores. Estableció también que los procesos comunicativos y por ende sociales, están mediados por construcciones simbólicas cargadas de significado, tanto individuales como colectivos. Por eso, cuando producían colectivamente un programa de radio o televisión, o escribían artículos para ser publicados en el periódico veredal, no solo estaban mostrando un producto mediático, sino que también intercambiaban sus sentires, aciertos, y conflictos.

Del año 2009 a mediados del 2015, fue contratado por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para ser instructor de comunicación y producción de medios digitales, primero en el Centro de la Industria, la Empresa y los Servicios, ubicado en la ciudad de Neiva y después en el Centro Agroindustrial La Angostura, en el municipio de Campoalegre, en el

Huila. En esta entidad, la cual brinda formación integral a los colombianos a través de programas técnicos, tecnológicos y complementarios enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, el docente investigador se encontró con aprendices entre los 16 y 60 años de edad, quienes, con el propósito de introducirse en el mundo laboral y empresarial, construyeron junto al docente procesos solidarios e innovadores en la realización de medios impresos y audiovisuales.

En este nuevo sector empresarial, comprendió que tanto jóvenes como adultos, rurales o urbanos, tienen un potencial creativo sin límites si son participes en las decisiones de la clase y se les trata con empatía, mostrándoles de manera clara y sencilla la vinculación de la teoría con la práctica y del estudio con el trabajo. Así mismo, contribuyó al desarrollo de sus habilidades comunicativas, lo cual permitió a los aprendices ser multiplicadores mediáticos de la información que circulaba en sus entornos. En el SENA, el docente tuvo la autonomía y la libertad de escoger junto a sus estudiantes, las metodologías y los contenidos que creían necesarios para realizar sus objetivos.

Después de laborar seis años en el SENA, participó del concurso docente en el área de Humanidades y Lengua Castellana en el departamento del Huila. Fue así como desde el mes de julio del año 2015, es docente de aula en la Institución Educativa El Roble del municipio de Palestina, la cual tiene como misión, fomentar procesos de enseñanza aprendizaje que potencien la formación integral de la comunidad educativa que le permita innovar en su medio, transformar su entorno, así como la sana convivencia, el respeto al ambiente, el análisis constante de su desempeño académico y la construcción de su proyecto de vida.

En El Roble, además de conocer el verde más verde impregnado en la naturaleza y surcado por fuentes de aguas vírgenes, el docente conoció las formalidades del currículo. Hasta ese momento conceptos como PEI, planes de área, mallas curriculares, modelos pedagógicos, eran desconocidos para él. Si bien es cierto ya venía permeado con prácticas

comunicativas y educativas ligadas a un modelo crítico y constructivista, no conocía las dinámicas estructurales al interior de las instituciones educativas. Pero ello no fue motivo para dejar de soñar y propender por una escuela de relaciones más horizontales y participativas.

Allí, a través de la experiencia como docente y de estudios más tarde de especialización y maestría en pedagogía, conoció los elementos del currículo; conceptos como escuela nueva, constructivismo, enseñabilidad, educabilidad, sistema didáctico. Además, se aproximó a autores como Freire, Vygotsky, Brunner, Piaget, Gardner, Perkins, Ritchhart y otros, lo que le permitió reconocer y comprender en la teoría educativa, fundamentos y acciones imprescindibles para organizar y dar coherencia y pertinencia a su práctica de enseñanza.

Finalmente, todo ese recorrido pedagógico desde la práctica de enseñanza, lleva al docente a reflexionar a que se aprende y se desaprende constantemente, que los procesos de enseñanza aprendizaje no se remiten simplemente a transmitir conocimientos como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino que convocan a la construcción colectiva del conocimiento, a la creación de escenarios que propicien las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y sobre todo las afectivas, para que sean los mismos estudiantes quienes descubran y transformen su mundo. (Ver figura 1).

Figura 1

Línea de tiempo de la práctica de enseñanza del docente investigador.



Nota: La figura muestra el recorrido pedagógico del docente investigador durante los años 2007-2021.

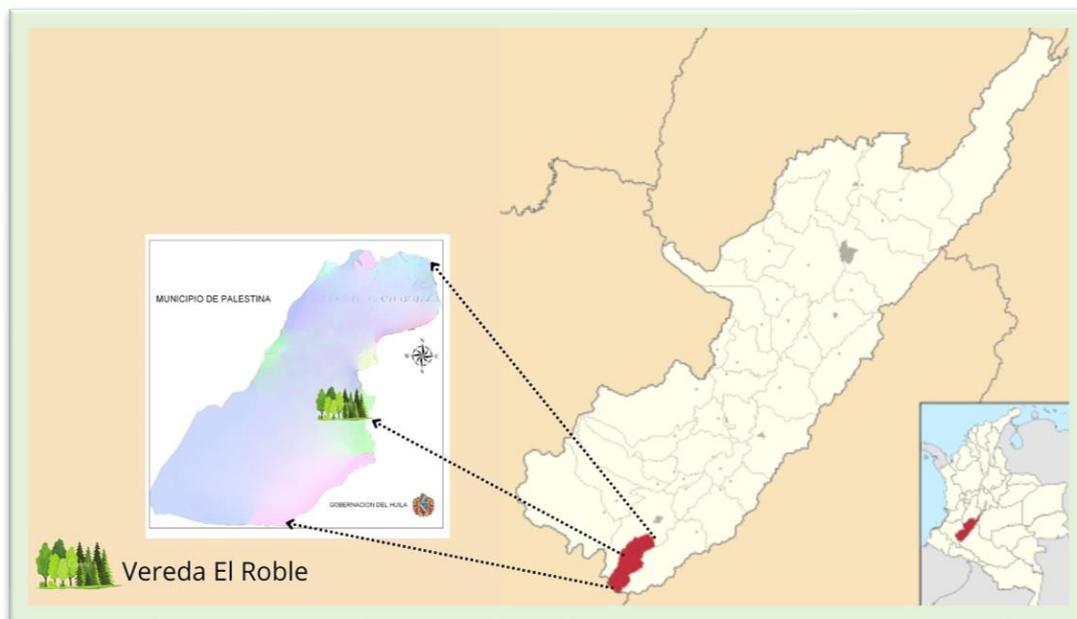
2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.

Contextualizar las circunstancias en la que se desarrolla la práctica del docente, entendida como “El conjunto de acciones que los profesores desarrollan a diario como consecuencia del compromiso laboral adquirido, cuyo propósito es el de enseñar a otros.” (Alba y Atehortúa, 2021) facilita su comprensión en el marco de una investigación pedagógica, máxime, cuando el propósito es el análisis y posterior reconstrucción de la práctica de enseñanza. Esas comprensiones se realizan teniendo en cuenta, por un lado, las apuestas y criterios programáticos a nivel global, nacional y local de las instituciones educativas, y por otro, en los elementos presentes en el contexto de la práctica de enseñanza y en las interacciones que construyen sus actores.

En ese orden, el trabajo intelectual que propone este investigador, soporta su análisis contextual desde los niveles de concreción curricular asumidos por Maturana (2021), los contextos situacional, lingüístico y mental propuestos por De Longhi (2009) y las arquitecturas pedagógicas de Kemmis (2014) quienes en su orden, evidenciarán la articulación curricular como ruta descendente para crear marcos curriculares deductivos, aportarán referentes para dar una mirada socio cultural a las características e intereses del docente, estudiantes y padres de familia y mostrarán los discursos, acciones y relaciones de cada uno de los actores presentes en El Roble, una institución educativa ubicada sobre el Macizo Colombiano, exactamente en la parte sur-oriental del casco urbano del Municipio de Palestina, sobre la vía que conduce hacia el Parque Nacional Natural Cueva de los Guácharos y al corregimiento de San Adolfo en el Municipio de Acevedo, territorios ubicados en el sur oriente del departamento del Huila. (Ver figura 2).

Figura 2

Ubicación geográfica de la Institución Educativa El Roble



Nota: La I.E. El Roble se encuentra ubicada en un territorio ambientalmente estratégico para la humanidad

2.1 Análisis del contexto desde los niveles de concreción curricular

2.1.1 El Macro Currículo

Es la estructura enmarcada en las tendencias internacionales y de país en materia educativa. Según Maturana (2021), se materializa en los consensos a nivel mundial derivado de acuerdos, convenciones o leyes blandas y recoge las tendencias tanto globales como transversales. De la misma forma se materializa también en las políticas de origen nacional, leyes, lineamientos, orientaciones o criterios metodológicos para cada programa académico.

Tanto el estándar internacional, como las políticas colombianas en materia de educación (Constitución Política, Ley 115 y Decreto 1860 de 1994), convergen que se debe educar en la búsqueda de un ciudadano integral y global, con capacidades para buscar su consolidación intelectual, espiritual, afectivo, y ético, y que además promueva un tipo de

hombre y mujer, conscientes en consolidar la paz, erradicar la pobreza y trabajar por el desarrollo sostenible. En consecuencia, con esta apuesta global y con un enfoque basado por competencias, la I.E. El Roble busca fortalecer en los estudiantes, capacidades, habilidades y actitudes que los lleve a pensar de forma crítica, a generar una comunicación asertiva y a convivir de forma idónea consigo mismos y con los demás. Esta directriz se soporta en el Lineamiento Curricular de lenguaje, y su noción de fortalecer competencias para “comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanentes” (MEN 1998).

Cabe anotar que, por medio de la acción comunicativa, el estudiante transmite, construye y conserva su identidad y su cultura desde las habilidades de la escucha, la oralidad, la escritura y la lectura. Por eso, en lo relacionado al lenguaje para el sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional ha definido cinco Estándares Básicos de Competencia: La Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. De ahí se derivan los Derechos Básicos de Aprendizaje por cada grado, organizados en coherencia con los Lineamientos y Estándares Curriculares del lenguaje.

2.1.2 Meso Currículo

Se encuentra representado por el contexto sociocultural de la institución educativa, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con todos sus criterios, componentes y apuestas misionales, su visión, la organización, los actores, administración, los recursos disponibles y la relación con el entorno, así como “el diseño curricular de los programas de formación articulados, sus objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación”. Este nivel es el encargado de desarrollar el engranaje entre lo macro y lo micro curricular.

La Institución Educativa El Roble, hace parte de los cinco establecimientos educativos públicos con los que cuenta el municipio de Palestina, ubicado en el suroriente del departamento del Huila, (Ver figura 3). De estas instituciones, El Roble, con una población de 360 estudiantes, 17 docentes, un rector, un administrativo y cinco sedes para el año 2022, tiene como misión fomentar procesos de enseñanza aprendizaje que potencien la formación integral de la comunidad educativa que le permita innovar en su medio, transformar su entorno, la sana convivencia, desarrollar el respeto al ambiente, el análisis constante de su desempeño académico y la construcción de su proyecto de vida.

Figura 3

Ubicación espacial de la Institución Educativa El Roble



Nota: Sede principal de la I.E. El Roble. En ella funcionan los niveles de primaria, básica y media.

Para cumplir con este propósito, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene como objetivos el sensibilizar a la comunidad educativa en la necesidad de rescatar los valores

humanos y la integralidad, trabajar en colaboración con las familias para crear bases sólidas en los estudiante a nivel social, emocional y espiritual, desarrollar sus habilidades y destrezas para que las aprovechen, potencialicen y promuevan su conocimiento, así como para desarrollar los valores culturales y ambientales en función del logro de la identidad regional.

Bajo un modelo pedagógico de escuela nueva y postprimaria, se establece un currículo fundamentado en competencias que promueven la formación intelectual, humana, ética y social, con vocación investigativa; la libre expresión de las ideas, para un estudiante que pueda entender, interpretar y comprender la realidad.

Los planes de área se caracterizan por incluir la síntesis curricular macro y la articulación entre esos lineamientos, lo descrito en el PEI y las necesidades educativas de los estudiantes. Por su parte, el plan de área de Humanidades y Lengua Castellana, pretende superar la concepción del lenguaje como un simple instrumento de la comunicación. En efecto, asume que el lenguaje es mucho más que una herramienta que sirve para transmitir una información, ya que éste permite al hombre transformar su experiencia de la realidad natural y social, en sentido y conocimiento comunicable. En esta medida, expresa que el lenguaje se transforma en un sistema de elaboración y producción significados. Así mismo, declara consolidar el ser como eje central de la educación, para que desarrolle su liderazgo enmarcado en el respeto, la participación, la reflexión, la democracia, el pluralismo y creatividad que conlleve a una superación constante en la búsqueda de una relación armónica entre hombre, sociedad y naturaleza.

En lo concerniente a los criterios de evaluación, según el SIEE de la Institución El Roble, la evaluación deber ser abierta y flexible para lo cual establece los siguientes criterios: Actividades de desempeño en casa, presentación de evidencias, responsabilidad y

compromiso, autoevaluación y heteroevaluación. La evaluación es conceptualizada según la escala de valoración de acuerdo con los niveles de desempeño:

Bajo: El desempeño del estudiante está por debajo de los procesos generales esperados en el grado, con una valoración entre 1,0 – 2,9.

Básico: El desempeño del estudiante es adecuado, y acorde con los procesos generales esperados, con una valoración entre 3,0 – 3,9.

Alto: El desempeño del estudiante es positivo, y está por encima de los procesos generales esperados en el grado cursado, con una valoración entre 4,0 – 4,5.

Superior: El desempeño del estudiante es excelente, por encima de los procesos generales demostrados en el grado donde se encuentra, con una valoración entre 4,6 – 5,0.

En cuanto al perfil del egresado y de acuerdo a los propósitos del área de Humanidades y Lengua Castellana en consonancia con todas las áreas, busca que, al culminar su proceso formativo, el egresado esté en la capacidad de comprender textos y producir correctamente mensajes orales y escritos, con sentido crítico, pero además con una moral fundamentada en el respeto, la autodisciplina y autoformación permanente que le permita la toma de las decisiones, capaz de reflexionar y comprender su realidad personal, familiar y comunitaria. Con estas acciones se promueve la búsqueda de soluciones a las problemáticas del medio ambiente.

Por consiguiente, la I.E. El Roble plantea ser un centro piloto de innovación y transformación del entorno y tiene como filosofía fomentar procesos de enseñanza aprendizaje, que potencien la formación integral de hombres y mujeres a través de diferentes estrategias de apropiación de saberes que los lleven a innovar y transformar sus contextos positivamente.

Hay que decir, que la anterior apuesta misional se encuentra inmersa en un contexto rural, conformado por familias campesinas que se sustentan a partir del trabajo agrícola en un territorio caracterizado por su riqueza natural de flora, fauna y fuentes hídricas, pero que en los últimos tiempos se ha visto menguada por la acción misma de sus habitantes. Después de 21

años de vida de la Institución Educativa, la contaminación ambiental del territorio es generalizada: deforestación, quema de los bosques, caza de animales salvajes, ampliación de la frontera agrícola, uso de agroquímicos en las cosechas y el mal uso o almacenamiento de los residuos sólidos (Ver figura 4).

Figura 4

Panorámica ambiental Vereda El Roble



Nota: La figura muestra el impacto ambiental por la colonización y ampliación de la frontera agrícola en la Vereda El Roble.

2.1.3 Micro currículo

Para Maturana (2021), en este nivel se expresa la relación entre las apuestas misionales y la unidad o área a la cual se encuentra adscrita, así como el perfil del estudiante que se quiere formar, las relaciones entre saberes y prácticas del programa académico, junto con las formas pedagógicas y didácticas requeridas para su construcción y consolidación. Este nivel de concreción se fundamenta en la práctica del docente con sus diferentes acciones constitutivas y se concreta en el aula como escenario formativo. Aquí se tiene en cuenta

elementos como los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), método de enseñanza y los criterios, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

En lo concerniente a la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana, el micro currículo se materializa en el desarrollo de “las competencias gramatical, textual, semántica, pragmática, literaria, enciclopédica y poética” con el objetivo de mejorar el desempeño comunicativo, lo que permite al estudiante interactuar en un mundo globalizado, multicultural y complejo, así como acceder a diferentes códigos lingüísticos y habilidades de pensamiento.

Por esa razón, dentro del ambiente de aprendizaje, el docente investigador busca incentivar el gusto por la lectura comprensiva, crítica y recreativa e implementa desempeños y actividades que conduzcan al fortalecimiento progresivo en los procesos de comprensión y producción textual. Así mismo, construye su planeación bajo el análisis de conceptos estructurantes (Gagliardi, 1994). Allí se identifica una serie de elementos o principios esenciales de los currículos macro y meso, que no son otra cosa que los lineamientos o guía metodológica curricular. Posteriormente reconoce los conceptos que estructuran la epistemología de las Humanidades y la Lengua Castellana, logrando articularlos de manera que se llegue a comprender con claridad lo que quiere enseñar, así como precisar el alcance de lo que pretende enseñar.

Este proceso conduce a la construcción y análisis de otro elemento llamado Competencia, lo cual no es fácil definirlo “debido a que en él interactúan fundamentos aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales, a los que se le une la propia experiencia de la persona” Colás (como se citó en García 2011). Lo que sí se puede concretar es que es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación con éxito. En otras palabras, combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona. Como último elemento y del cual se desprenden los desempeños y las

actividades, están los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), los cuales en el modelo basado por competencias son “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (Centro de Desarrollo de la Docencia, 2018, p, 3).

De igual modo, dentro de la planeación, el docente proyecta contenidos y metodologías que van desde la lectura de textos extraordinarios de literaturas propias y ajenas, clásicas y contemporáneas, hasta el diseño de productos comunicativos que dan cuenta de su cultura para que el estudiante analice, describa, argumente y proponga soluciones a sus problemáticas reales.

Esta dinámica se realiza con lecturas, algunas libres, otras guiadas, comprensión y producción de textos, así como exposiciones orales, análisis literarios y de medios masivos de información. El análisis de géneros informativos les permite adentrarse al desarrollo temático, pues en su exposición evidencian las competencias comunicativas e ideológicas de los estudiantes. Cabe anotar que el texto narrativo es la tipología preferida para facilitar el aprendizaje, la creatividad y la autonomía de los estudiantes.

En lo que compete a la evaluación de Humanidades y Lengua Castellana, el docente investigador, más allá de buscar un resultado cuantitativo constante, observa los procesos desde lo cualitativo, realiza anotaciones en su bitácora por cada estudiante para de esa manera ir valorando y a la vez fortaleciendo los aprendizajes. Al final de cada periodo, sumado a su heteroevaluación, realiza una autoevaluación y coevaluación, donde los estudiantes se evalúan teniendo en cuenta criterios de participación, responsabilidad y trabajo colaborativo. Desde estos criterios, también se robustece el conocimiento en una necesaria dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación. Las técnicas de evaluación utilizadas son

exclusivamente la observación y el análisis documental, pero en contadas ocasiones corresponden a un instrumento diseñado previamente.

Es necesario mencionar que, desde el 13 de abril de 2020 hasta el mes de agosto del 2021, se implementaron estrategias de trabajo académico en casa ante la pandemia del coronavirus (covid-19). Para los grados de sexto a octavo se desarrollaron guías físicas y para los grados noveno, décimo y once, guías digitales enviadas por WhatsApp, permitiendo la posibilidad al docente de realizar llamadas telefónicas con el fin de estar en continuo contacto con sus estudiantes, resolviendo dudas y animando constantemente para continuar pese a las dificultades que se presentaron en ese momento.

2.1.4 Nano currículo

Corresponde a un marco general de educación inclusiva, un currículo escalado a la atención de condiciones o circunstancias especiales que tienen lugar en el aula de clase y que en la relación estudiante profesor, se procura asegurar el aprendizaje, considerando las necesidades específicas de cada estudiante para responder a las competencias que en cada caso debe adquirir antes de lograr la certificación de sus competencias (Maturana, 2021).

La I.E. El Roble, y en su orden, el área de Humanidades y Lengua Castellana, se acoge al decreto 366 de 2009, "Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva". Es por ello, que los estudiantes que provienen de contextos específicos tales como minorías étnicas, religiosas, migrantes o desplazados, son tratados con equidad y respeto. Se diseñan estrategias educativas para que visibilicen su riqueza cultural, sus conflictos, sus potencialidades y los compartan con sus pares. En el caso que presenten talentos excepcionales o alguna deficiencia en su ritmo de aprendizaje o necesidades educativas especiales (NEE), son

atendidos con flexibilidad en el alcance y logro de los objetivos con base en sus características, capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Para cumplir con estos propósitos, el diagnóstico social, cultural y cognitivo del estudiante ha sido clave. Identificar sus imaginarios individuales y colectivos, así como sus sueños, talentos y pasiones, permite realizar prácticas de enseñanza conectadas con los intereses y contextos de los educandos, de esa manera se involucran y participan libremente, sin miedo, preguntando lo que no logran comprender y relacionando los contenidos con su diario vivir para después construir sus propias apreciaciones.

2.2 Análisis del contexto desde los desafíos de la práctica pedagógica:

Contextos situacional, lingüístico y mental

Observar la práctica de enseñanza del docente investigador desde los contextos situacional, lingüístico y mental propuestos por De Longhi (2009), permite sustentar la importancia de desarrollar procesos educativos innovadores, que se ajusten a las características e intereses de los estudiantes, pero, además, que sean pertinentes a las problemáticas sociales en las que se encuentran las instituciones educativas. En ese orden, la autora recomienda revisar los currículos de las instituciones educativas, así como los métodos y “principalmente las actitudes y creencias” de cada uno de los actores presentes en la dinámica educativa. Por ello a continuación, se expondrán cada uno de los contextos para que, de esa manera, el lector pueda ubicarse en el sistema escolar en el que se encuentra inmerso el docente investigador.

2.2.1 Contexto Situacional

Según De Longhi (2009), las condiciones socio-culturales, curriculares y físicas en las que se encuentran sumergidas las instituciones educativas y por ende, los actores que interactúan en ellas, condicionan la práctica de enseñanza y hacen variar el qué enseñar y

cómo se puede enseñar. En ese orden de ideas, es importante mencionar que El Roble, es una institución educativa de carácter oficial, con su sede principal ubicada estratégicamente en un punto donde confluyen las veredas La Mensura, Los Pinos, Las Juntas, El Roble y El Jordán del municipio de Palestina, costado sur-oriente del departamento del Huila. Está rodeada de un bosque primario o nativo de aproximadamente 700 m², el cual tiene un ecosistema donde conviven diferentes especies de árboles, plantas, arbustos, roedores, insectos, aves y un nacedero de agua. No obstante, en sus alrededores, se pueden observar fenómenos de tala, siembra extensiva de café, pitaya y deslizamientos de tierra (Ver figura 5).

Figura 5

Costado trasero del bosque adjunto a la I.E. El Roble



Nota: La figura muestra un terreno adjunto a la I.E. El Roble, el cual ha sido deforestado para sembrar productos agrícolas.

La estructura física de la I.E. El Roble está conformada por cinco bloques, cuatro de ellos construidos en concreto y uno en madera. En su interior funcionan las seis aulas de secundaria y tres aulas multigrado de primaria, la sala de informática y la biblioteca, la sala de profesores, una oficina administrativa y la cafetería. También se encuentran ubicados los baños, el polideportivo bajo techo, el parque infantil, el restaurante y un lote para la huerta

escolar (Ver figura 6). La institución tiene una jornada completa que inicia de las 8 a.m. y finaliza a las 2:45 de la tarde, con un descanso intermedio de 20 minutos y otro espacio para el almuerzo de 25 minutos. Es en este contexto, donde a diario, la comunidad educativa elabora significados y le da sentido a la construcción colectiva del conocimiento bajo los parámetros del respeto y la solidaridad. Y es en el aula de Humanidades y Lengua Castellana, como ambiente de interacción, donde el docente, estudiantes y el saber, confluyen teniendo en cuenta sus circunstancias sociales, económicas, culturales e institucionales.

Figura 6

Contexto situacional de la Institución Educativa El Roble



Nota: La figura da cuenta de los tiempos y escenarios donde estudiantes, docentes y padres de familia construyen sentidos y significados.

2.2.2 Contexto Lingüístico

Para De Longhi, el lenguaje de la educación formal, particularmente el de ciencias, está contextualmente desplazado y es más abstracto respecto del lugar y tiempo en que están situados los alumnos. Sin embargo, existe una oportunidad y es que las Humanidades y la Lengua Castellana tienen la particularidad de beber de todas las disciplinas, todos los temas, tanto humanos como divinos, pueden ser escudriñados. Por lo tanto, estudiar la condición

humana y sus lenguajes, ha permitido al docente investigador generar una práctica de enseñanza donde se dialoga y se pregunta por la vida, la cultura, la ética, la literatura, la comunicación y sus medios de información, así como de política, arte, pensamiento crítico, ciencia y tecnología, siempre ligada al nivel de participación y aprendizaje de los estudiantes.

En el aula, se enfatiza en la necesidad de escuchar al otro, no se imponen ideas; el objetivo es llegar a acuerdos desde la argumentación y así lo comprende la mayor parte de los estudiantes, quienes lo asumen en su cotidianidad educativa y a través de relaciones horizontales. No obstante, en ocasiones se presentan tensiones entre los estudiantes por diferentes motivos, propios de su universo cultural, y es ahí donde la intervención del docente es valiosa, porque además de evidenciar la necesidad de resolver el conflicto de manera pacífica, encuentra la forma de abordarlo en relación con el contenido programado. Según De Longhi (2009) "El lenguaje no sólo sirve para representar y comunicar significado sino como instrumento para negociar y desarrollar los propios sistemas de significados; es un recurso didáctico y una estrategia de enseñanza y de aprendizaje" (p.14).

Teniendo en cuenta el aporte de De Longhi (2009), en el que afirma que "Hoy los adolescentes se aproximan de otra manera a la información y a la construcción de sus saberes influidos por su forma de interactuar con la información" (p, 9), desde el área de Humanidades y Lengua Castellana, el docente construye metodologías para promover los contextos y potencialidades de los estudiantes. Por ejemplo, si los conceptos que estructuran la clase son los medios de comunicación y el medio ambiente, entonces diseña una planeación que aborde los impactos ambientales a nivel local, pero con una mirada global, visibilizados desde la propia experiencia en el territorio y desde el uso de diferentes lenguajes, tales como dramatizaciones, expresiones orales, diseños gráficos, textos escritos, videos o entrevistas, dependiendo de la fortaleza y el nivel de los estudiantes (Ver figura 7).

Figura 7

Estudiantes expresan sus comprensiones en el área de Humanidades y Lengua

Castellana



Nota: Las figuras muestran clases de producción de textos escritos y audiovisuales.

2.2.3 Contexto Mental

Dentro del contexto mental, la autora plantea como desafío “...evitar tantos desencuentros entre los contextos mentales del que enseña y de los que aprenden”. Es decir, invita a que todas aquellas concepciones, referentes (individuales y colectivas), así como las motivaciones e intereses propios, tantos de los docentes como de los estudiantes, en lugar de marcar un choque generacional, busquen, por el contrario, generar vínculos afectivos, “pensamiento y conductas que mejoren la calidad de vida y aporten a la transformación social y cultural” de la comunidad educativa.

En ese sentido, es menester exponer la procedencia y los imaginarios tanto del docente investigador como de los estudiantes. El docente tiene 40 años de edad y proviene de una familia citadina de origen rural. Es graduado en Comunicación Social y Periodismo, especialista en creatividad para la docencia y maestrante en pedagogía, por lo tanto, es un convencido que la comunicación y la educación tienen una relación epistemológica a partir de conceptos como cultura, interacción, participación, democracia, pensamiento crítico, creativo y ético. Dentro de su disciplina intelectual y ciudadana, le apasiona mantenerse informado de la coyuntura global,

nacional y local en los contextos político, económico, educativo y ambiental. Su vocación y profesión como docente de Humanidades y Lengua Castellana y su compromiso como periodista de medios alternativos, le exigen establecer espacios de diálogo constante, estar a la vanguardia de la información y trabajar al servicio de las comunidades rurales.

En cuanto a los estudiantes, son adolescentes entre los once y diecisiete años de edad, hijos e hijas de familias netamente campesinas provenientes o desplazadas de departamentos del sur del país como Nariño, Cauca, Putumayo, Caquetá y Huila, dedicadas al cultivo de café, pitaya, caña y algunos productos de pancoger. En su mayoría son pequeños productores, otros jornaleros, algunos desempleados, generalmente con tendencias religiosas cristianas y con bajos niveles de educación, quienes viven en territorios de montaña próximos al Parque Natural y Nacional Cueva de los Guacharos (1600-2000 msnm) (Ver figura 8).

Figura 8

Padres de familia de estudiantes de la I.E. El Roble



Nota: La gran mayoría de familias se dedican al cultivo de café, pitaya, caña y algunos productos de pancoger.

Tanto los estudiantes como el docente se caracterizan por ser creativos, alegres, propositivos, dinámicos y sensibles frente a las diferentes problemática sociales y ambientales

que vive el territorio; tales como la pobreza, la violencia y la contaminación. Además, son proclives al arte y a la ciencia, participan colectivamente en la construcción de la clase y con frecuencia establecen actividades donde demuestran las fortalezas y potencialidades en manifestaciones como la danza, la pintura, la escritura, el teatro y el uso de aplicaciones digitales.

2.3 Análisis del contexto desde la arquitectura de las prácticas pedagógicas

En la práctica de enseñanza anteriormente contextualizada, se presentan discursos, acciones y relaciones, tres elementos específicos que Kemmis (2014) llama la arquitectura de las prácticas pedagógicas. Esta arquitectura se referencia como:

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. (p. 26).

Los discursos: En la descripción de la práctica estudiada, el docente evidencia apropiación del discurso que caracteriza la disciplina que enseña. Conoce los conceptos que estructuran su área, los utiliza con claridad, tonalidad amistosa, y logra trasponerlos didácticamente para hacerlos digeribles a sus estudiantes (Chevallard, 1991). Este proceso se facilita porque encuentra en el lenguaje natural y amable, la fórmula para desenredar lo complejo sin quitarle rigor al saber.

Eso lo ha aprendido por su formación en comunicación social y periodismo, y por sus trece años de experiencia en la enseñanza. Además, porque recurre a la pregunta constante, a la relación entre conceptos, y a los presaberes e interés individuales para consolidar finalmente un conocimiento colectivo. En cuanto a los estudiantes, en el aula de clase algunos tienen facilidades para exponer sus puntos de vista sin temor y con autonomía, a otros se les dificulta

manifestarla por miedo al error o por efectos de la timidez, y otros, sin expresarlo verbalmente, denotan no importarle los diferentes contenidos. No obstante, cuando se reúnen entre ellos, fuera del aula, interaccionan normalmente.

Por su parte, los discursos de los padres de familia, se construyen a partir de los sentidos y significados que para ellos tiene la institución educativa. Cabe mencionar que existen diferentes posiciones. Algunos exponen que la institución educativa es el lugar donde sus hijos pueden estar mientras ellos trabajan en las actividades agropecuarias. Otros asumen que la institución contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de sus hijos y por lo tanto la de ellos y la comunidad. Algunos otros, esperan que se les enseñe lo que en la casa no pueden por tiempo o por capacidad física e intelectual, es decir, exigen que la institución educativa sea el lugar donde se les forme en valores y competencias para el trabajo, desde prácticas como obedecer, leer, escribir y sumar. Y finalmente hay otros, deseosos que la escuela fortalezca la creatividad, el amor y la intelectualidad de sus hijos, con la idea de transformar sus realidades, para así llegar, por ejemplo, a cursar y aprobar una educación superior.

Las acciones: En conformidad a las acciones, el docente les presenta referentes teóricos y prácticos, con propósitos específicos que llevan al estudiante a comprender la importancia del contenido en la vida cotidiana, dando sentido y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes muestran afinidad y participación en la clase a partir de sus evidencias de aprendizaje, tales como construcción y exposición de textos orales o escritos, muestras artísticas y realización de contenidos gráficos y audiovisuales. Las clases son desarrolladas generalmente en un aula cerrada con bastante ventilación natural, un tablero acrílico y pupitres en madera que son ubicados en mesa redonda. Sin embargo, cuando la metodología o los mismos estudiantes lo exigen, se trasladan al bosque o a un espacio abierto para implementar actividades, algunas en grupo y otras individuales. Los padres de familias se muestran dispuestos siempre a colaborar y hacer parte de la institución. Sin embargo, muchos

esperan que los docentes o el directivo, los convoque a reuniones, pero no toman la iniciativa de preguntar por los procesos académicos y administrativos. Razón por la cual, las reuniones y programas con la comunidad en su gran mayoría son más administrativas que académicas o vivenciales como mingas o escuela de padres.

Las relaciones: Las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, están direccionadas por el respeto, la empatía y el trabajo colaborativo. Tanto el docente como los estudiantes tienen su espacio, el derecho y la oportunidad de expresar sus opiniones y creencias. No existe un referente de autoridad vertical. Por esta razón, los lazos de amistad son fuertes y duraderos. Muchos se conocen desde niños, y después siete años de vivir en la vereda, el docente los conoce también. Ese fenómeno consolida las relaciones de docente-estudiante, estudiante-estudiante, y padres de familia.

3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.

Como punto de partida para luego poder determinar el nivel de reconstrucción o transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador, es necesario analizar esa misma práctica al inicio de la investigación. De ese modo, en el capítulo que se presenta a continuación, se describirá ese conjunto de acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes) para de esa manera enriquecer la reflexión.

3.1 Acciones de planeación

Antes de que el docente investigador tuviera contacto con los fundamentos teóricos y prácticos de la Maestría en Pedagogía, su planeación, formal y escrita era un documento heredado cada año y con ajustes a las necesidades e intereses de los estudiantes. Consistía en el plan de área estructurado a partir de la articulación entre estándares, DBA, indicadores de desempeños y actividades planteadas a los deseos del docente y de los estudiantes. Era un texto guía, pero pocas veces tenido en cuenta por el docente para “tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos” Álvarez (2006).

Al docente le bastaba con identificar los conceptos macro del área (estándares), comprender la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes, adicionar su experiencia metodológica y relacionar todo a los deseos e intereses suyos y el de los estudiantes.

El proceso se realizaba de la siguiente manera. Desde su óptica de comunicador social y periodista, el docente se reunía con los estudiantes, dialogaban a partir de la necesidad de comprender el mundo y sus problemáticas, para de esta manera expresarlo e intentar transformarlo, ya que, según él, de eso se trataban las humanidades y el lenguaje. En un código muy natural se exponía la epistemología del área (Estándares). Se aproximaban a conceptos como cultura, arte, medios de comunicación, ciencia, ética, literatura y ecología; se abría una ventana al mundo desde estas disciplinas. Finalmente, el sustento recaía en el

objetivo de aprender a escuchar, hablar, escribir y leer de la mejor manera para realizar mayores comprensiones del mundo físico y simbólico.

Desde estos propósitos, iniciaba el debate para negociar los temas, las metodologías y las actividades. La discusión giraba en torno a ¿qué querían conocer los estudiantes? ¿cómo lo querían hacer y eso para qué les serviría en la vida? Posteriormente, el docente sistematizaba en un cuaderno los acuerdos en materia de contenidos y metodologías, entonces buscaba el estándar y los DBA que se ajustaran, incluyéndolo en el plan de área para dos fines específicos: tenerlo de guía y soporte administrativo. Sin embargo, no diseñaba planes de aula con las especificaciones de implementación y evaluación que permitieran “enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente” (SEP, 2009). Durante cinco años, fue el mismo proceso. (Vea figura 9)

Figura 9

Formato de planeación de área de Humanidades y Lengua Castellana, grado séptimo de la Institución Educativa El Roble, antes que el docente iniciara su proceso de investigación

FECHA DESARROLLO DEL INDICADOR	INDICADOR DE DESEMPEÑO (Desempeño de clase)	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TRANSVER-SALIZAR	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DE
Semana de 22-26 de enero	Investigo conceptos de diferentes valores humanos. Socializamos en clase y los reconstruimos con muestras propias vivencias.	Los estudiantes consultan en fuentes documentales y testimoniales, el concepto de tolerancia, solidaridad, respeto, responsabilidad y Justicia. Luego socializan comparando lo que dice la teoría y lo que se hace en la práctica.	Artística Sociales Ética	Cada grupo representan un valor con una puesta en escena muda.	
Semana de 29 de enero-2 de febrero	Construyo el concepto de Comunicación, su función, elementos, medios y propósitos.	Desde lo vivencial, cada estudiante construye su concepto de comunicación. Se realiza una puesta en escena identificando los elementos y propósitos de la comunicación.	Artística Sociales	Realizar un acto comunicativo, verbal o no verbal, identificando sus elementos, intención, y resultado.	
Semana de 5-9 de febrero	Leo textos narrativos (cuentos y novelas cortas) y líricos (poemas y canciones) y reconozco afinidades y distancias con mi propia experiencia	De visita por la biblioteca, cada estudiante selecciona un texto narrativo y lo socializa en clase, detallando su estética narrativa con la vivencial.	Ética Artística Sociales	Foro narrativo	
Semana de 12-16 de febrero	Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas.	Con el texto seleccionado, cada estudiante identifica los tiempos, espacios, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos y escenas en que se desarrolla la obra.	Ética Artística Sociales	Sistematización literaria de la obra.	
Semana de 19-23 de febrero	Produzco un texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.	El estudiante redacta la primera versión del texto narrativo con toda libertad, dejando el miedo a escribir.	Sociales Artística Ética	Primera versión de un texto narrativo.	
Semana de 26 de febrero-2 de Marzo	Edito mi texto siguiendo la estructura a cada estilo, propósito y audiencia.	Reescribo el texto teniendo en cuenta aspectos de coherencia (relaciones lógicas) y cohesión (conectores, pronombres y puntuación)	Sociales Ética	Texto narrativo	
Semana de 5-9 de Marzo	Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor.	Cada estudiante expone individualmente su texto narrativo. Posteriormente sus compañeros realizan la crítica constructiva.	Sociales Artística ética	Socialización de textos.	

Nota: Formato de plan de aula de la I.E. El Roble

3.2 Acciones de implementación

Respecto a la gestión dentro del aula, se puede afirmar que son aquellas “acciones que permiten crear y mantener un ambiente de aprendizaje” (Brophy, 2006). En ese sentido, las clases eran un espacio de diálogo, empatía y mesa redonda, un escenario de preguntas de doble vía y construcción de acuerdos. Iniciaban con una fase motivacional, que podía ser un efusivo saludo o la narración de una historia o anécdota ocurrida a algún miembro de la comunidad. Posteriormente, y se convirtió en hábito, socializaban noticias locales, regionales o mundiales. Los contenidos se desencadenaban a partir de conceptualizaciones orales, búsqueda en textos físicos y (o) digitales, pero también de los presaberes de los estudiantes, quienes junto al docente realizaban lecturas individuales, colectivas, en espacios abiertos o cerrados, utilizando la amplificación sonora, explicaciones magistrales en diapositivas, algunas veces desde el tablero o proyecciones audiovisuales. El hacer iba dirigido a que el estudiante se apropiara de conceptos y pudiera realizar acciones donde evidenciaran sus aprendizajes. (Vea figura 10)

Figura 10

Estudiantes demuestran sus aprendizajes en la acción de implementación



Nota: La figura muestra una clase implementada en el bosque, adjunto a la sede principal de la I.E. El Roble.

Los estudiantes realizaban procesos de comprensión e interpretación con diferentes tipos de textos como noticias, informes, novelas, cuentos, artículos, comic, fotografías, videos, poemas, y visibilizaban sus comprensiones en debates, textos escritos de diferente tipología, puestas en escenas, organizadores gráficos y producciones audiovisuales. El comprender textos o producir textos, finalmente eran la excusa para conocer el mundo, y de ahí, atreverse a transformarlo desde sus contextos particulares. Para concluir se realizaba una retroalimentación general en donde se abordaban algunas dudas y se orientaban compromisos o acuerdos para los próximos encuentros.

3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes

En cuanto a la evaluación, más allá de arrojar un resultado cuantitativo constante, el docente observaba los procesos desde lo cualitativo, realizaba anotaciones en su rejilla por cada estudiante para de esa manera ir valorando y a la vez fortaleciendo su proceso formativo. Sin embargo, lo hacía con una retroalimentación esporádica y con poca sistematización, diferente a lo que Alba (2020) propone para la evaluación del aprendizaje:

Proceso de recolección y análisis de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, llevado a cabo de manera sistemática y rigurosa; que le permite, al profesor y a los estudiantes, emitir juicios de valor en relación con la situación de aprendizaje en el aula, identificar aciertos y desaciertos frente a las acciones adelantadas, buscar posibles explicaciones a estas; y desde allí, tomar decisiones y emprender acciones conscientes y oportunas, sobre las acciones de aprendizaje y las prácticas de enseñanza, tendientes a su mejora progresiva.

Al final de cada periodo, sumado a su heteroevaluación, el docente investigador realizaba una autoevaluación donde los estudiantes se valoraban teniendo en cuenta criterios de participación, responsabilidad y trabajo colaborativo, así como criterios actitudinales.

Es de resaltar que las técnicas de evaluación utilizadas fueron exclusivamente la observación y el análisis documental, pero en pocas ocasiones correspondían a un instrumento diseñado de evaluación. Ello ocurría, porque desde la planeación no se estipulaba una forma de recabar información que permitiera valorar, reconocer y sistematizar los aprendizajes de los estudiantes.

4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Comprender todas las acciones constitutivas que están detrás de una práctica de enseñanza, desde la planificación, la implementación, evaluación de los aprendizajes y posterior reflexión, obliga al docente investigador a construir nuevos saberes, metodologías y didácticas, pero también a deconstruir otras que se vienen realizando no tan mal, pero si con un enfoque muy distinto a la hora de generar verdaderos espacios de enseñanza y aprendizaje en un contexto rural como el de la Institución Educativa El Roble.

Este contexto se caracteriza por su potencial ambiental debido a sus recursos naturales y donde sus habitantes, conscientes de ello, han construido unos saberes propios en materia de conservación ambiental, pero también, históricamente han subsistido con acciones como la deforestación, la cual conduce a la contaminación del ambiente, la destrucción de los suelos, las fuentes hídricas, y la extinción de especies de flora y fauna.

Es aquí donde la práctica de enseñanza del docente de Humanidades y Lengua Castellana, como espacio creativo de comunicación y reflexión crítica, debe articularse frente a estos derroteros, con acciones constitutivas que correspondan al desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas que promuevan la conciencia ambiental de él mismo y de sus estudiantes. Es en este marco donde surge la siguiente pregunta:

4.1 Pregunta de investigación

¿Cómo reconstruir la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en educación básica y media?

4.2 Objetivo general

Analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana, a partir de la metodología Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en los niveles de educación básica y media.

4.3 Objetivos específicos

Identificar las características de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación de aprendizajes de un docente de Humanidades y Lengua Castellana en educación básica y media.

Diseñar una propuesta pedagógica en la enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana que implementada desde la perspectiva de ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study, facilite la reconstrucción de la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media para desarrollar su conciencia ambiental.

Determinar el impacto de la propuesta pedagógica en la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana y en el aprendizaje y, desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de educación básica y media.

4.4 Descripción de la investigación

El objeto de la investigación es la práctica de enseñanza del docente investigador, la cual pretende desde la Lesson Study³, reconstruir sus acciones constitutivas en el área de Humanidades y Lengua Castellana en el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de educación básica y media. Su justificación reside en la necesidad de comprender y transformar la práctica, en aras de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo profesional del docente-investigador para de esa manera poder consolidar una teoría pedagógica.

³ Metodología de investigación y estudio colaborativo entre docentes que permite diseñar, experimentar, analizar y reflexionar sobre una práctica de enseñanza.

4.4.1 Paradigma de investigación

El paradigma de investigación es el **Socio-crítico** porque “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008, p. 190). Al investigar para mejorar su misma práctica, el docente investigador efectúa cambios que generan aprendizajes más significativos en sus estudiantes, no solo desde lo teórico si no también en lo práctico. En ese sentido, encuentra una atención especial en este paradigma, el cual percibe el todo como algo inseparable, toda vez que “pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al docente como investigador” (Gil et al., 2017). Desde este paradigma, tal como se viene realizando en la investigación, sus problemas parten de situaciones reales y tiene por objeto transformar la práctica de enseñanza desde la acción del mismo docente.

4.4.2 Enfoque de investigación

El enfoque es **cualitativo**, el cual según Taylor y Bogdan (1984) tiene como objetivo proporcionar una metodología que permite “comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven”. En otras palabras, permite comprender lo que la gente dice y hace en su entorno socio cultural desde su propia mirada. Claridad de vital importancia porque en esta investigación, el análisis se hace a partir de acciones desarrolladas en un contexto particular y natural, donde el sujeto a investigar es el mismo investigador.

En ese orden, Flick (2015) plantea que al hacer investigación cualitativa; los mismos investigadores son parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia experiencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexión que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio (p. 13).

4.4.3 Alcance de investigación

El Alcance es de tipo **descriptivo**, porque en primera instancia busca describir las propiedades, características y particularidades de la práctica de enseñanza del docente. Y en segunda, porque tiene como finalidad establecer las causas de los sucesos o fenómenos que ocurren en esa misma práctica. Según Sampieri, et al. (2006) este tipo de alcance “mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” de la manera como se ha pretendido realizar en esta investigación.

4.4.4 Diseño de investigación

El diseño escogido es el correspondiente a la **Investigación Acción Educativa (IAE)** como una variante de la Investigación Acción, utilizada por Lewin, et al. (1946) como “forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción”. Se plantea esta variante porque “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 1990, p. 24). Como el lector ha podido establecer, esta es una investigación donde el propio docente investigador es quien ha identificado el problema de su práctica en tiempo real. Pero además de ello, lo hace desde su misma acción buscando el cambio educativo. “Investigando en la acción, las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobaran en ella la teoría educativa” Stenhouse (2004). Para ilustrar mejor la coherencia del diseño IAE en la investigación de marras, es importante mencionar características fundamentales de la investigación-acción en la escuela, que posteriormente van a recaer en la selección de la metodología. Según Kemmis y MacTaggart (1988), citados por Herreras (2004):

(I) Se construye desde y para la práctica, (II) retende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (III) demanda la

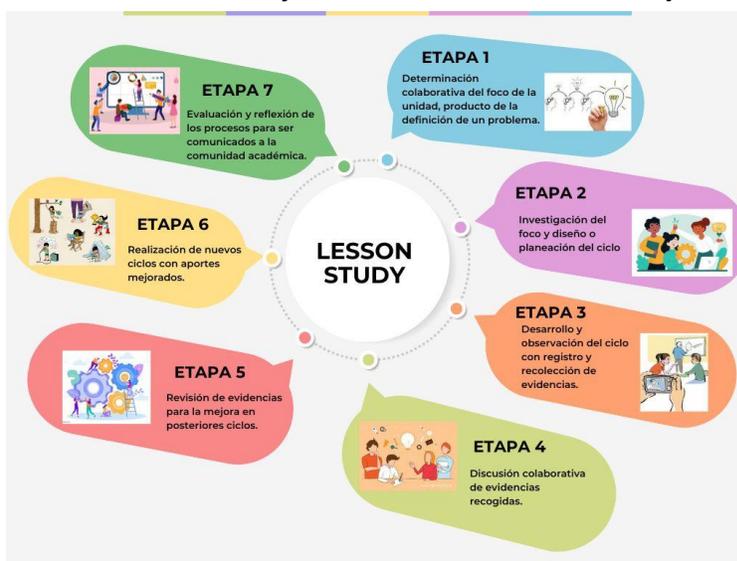
participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (IV) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (V) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (VI) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p.3)

4.4.5 Método de investigación

El método seleccionado para estudiar la práctica de enseñanza del docente es la Lesson Study porque es un proceso reflexivo que permite mejorar la práctica educativa de los docentes, resolviendo sus problemas, por una parte, y por otra, fortaleciendo el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje. Pero, además, según Soto y Pérez (2013) porque mantiene un foco de observación en el aprendizaje de los estudiantes a la vez que estimula la formación del docente para mejorar sus prácticas en un estudio colaborativo de sus clases desarrollado en siete etapas o fases. (Vea figura 11).

Figura 11

Proceso cíclico de Lesson Study desarrollado desde un trabajo colaborativo



Nota: La figura muestra las etapas o fases que conllevan a un ejercicio evaluativo y reflexivo sobre la práctica de enseñanza del docente investigador

El proceso se desarrolla a partir de una primera etapa, donde colaborativamente, el docente investigador junto a otros docentes determina el foco del ciclo, producto de la definición de un problema. Esta fase inicial, sugieren los autores Soto y Pérez (2013), “ayudará a identificar el tema o eje de la lección”. En la segunda etapa, el trabajo colaborativo continúa con la investigación del foco y el diseño o planeación de un ciclo, teniendo en cuenta la comprensión y la externalización del pensamiento de los estudiantes, así como la forma de evidenciar su desarrollo.

Como tercera etapa se encuentra la implementación y la observación del ciclo. En esta fase también, los investigadores o el investigador, registran y recogen las evidencias basadas siempre, en el aprendizaje de los estudiantes, en el tipo de habilidades y pensamientos que desarrollan. La cuarta etapa se caracteriza por materializarse en la discusión de las evidencias recogidas, bajo un proceso “autocrítico que analiza la experiencia que han desarrollado de forma conjunta” (Soto y Pérez. 2013 p. 2). La quinta etapa permite revisar una vez más la lección a partir de las evidencias. Se podría decir que es un refuerzo a la fase anterior, donde se pueden cambiar los materiales, las actividades y los contenidos, con la disposición de ser incluidos y mejorados en la siguiente y sexta etapa.

Con la experiencia anterior se presenta la sexta etapa, la cual tiene como propósito desarrollar la lección revisada y mejorada en otra clase, es decir, realizar un nuevo ciclo con los aportes del anterior y volver a observar, analizar y mejorar el proceso. Finalmente se llega a la séptima etapa, en la cual, con toda rigurosidad, nuevamente se evalúan los ciclos, se reflexiona frente a los procesos desarrollados, pero esta vez, se comunica la experiencia a la comunidad académica para que otros docentes puedan mejorar sus prácticas educativas.

Atendiendo al proceso anteriormente descrito, en lo corrido de la investigación se abordaron cinco ciclos desde la Lesson Study. El método consistió en plantear el foco de la lección; luego se planeó la lección teniendo en cuenta los elementos del marco conceptual de

la EpC; después, el grupo de docentes investigadores revisó la planeación de la lección realizando sus aportes. Posteriormente se implementó la lección, recolectando evidencias para ser analizadas por el docente; luego, a partir de las evidencias recogidas, se valoró con los pares académicos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y, por último, el docente investigador, reflexionó sobre su quehacer atendiendo a las observaciones y sugerencias de sus compañeros investigadores para finalmente volver a realizar una nueva lección. Por ser un estudio colaborativo, desarrollado por un grupo de docentes durante un periodo de tiempo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección, exigió que sus acciones y reflexiones fueran valoradas también entre los mismos docentes investigadores.

4.4.6 Recolección de Datos

Esta parte de la investigación se ocupó de caracterizar el proceso de recolección de datos, así como de las principales técnicas e instrumentos que sirvieron para el estudio cualitativo de la práctica de enseñanza del docente investigador. Las técnicas empleadas fueron la observación participante en el aula y el grupo de discusión (triada de docentes investigadores y el equipo en pleno con el asesor de la investigación). De la misma forma se utilizaron instrumentos como el diario del docente, matriz (rejilla) Lesson Study, formatos de planeación, rúbricas y lista de chequeo.

Técnicas de investigación

Las técnicas con las cuales el docente investigador pretendió alcanzar los objetivos propuestos fueron la observación participante y el grupo de discusión.

Observación participante

Ha sido la técnica inicial para entrar en contacto directo con el objeto de estudio. A partir de allí se ha generado una interacción permanente entre el investigador y su propio contexto natural, la cual ha podido ser narrada en su diario de campo. Para Balcázar et, al. (2013) “Es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin

manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”. Sus aportes son valiosos, porque le ha permitido al docente investigador construir un nuevo conocimiento con la información recolectada, y de allí, generar nuevas comprensiones.

Grupo de discusión

Tres docentes investigadores conformaron el trabajo colaborativo en la descripción de sus prácticas de enseñanza para desde su análisis crítico y reflexivo, poder transformarlas. La fortaleza de esta técnica residió en “la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” Sandoval (2002). El instrumento utilizado para este proceso fue la escalera de Wilson (2002) “Con esta herramienta, se combinan los diferentes componentes claves para crear momentos”, tales como aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias” lo cual se ha realizado de manera oral y escrito desde plataformas digitales. De igual manera, periódicamente el grupo en pleno de la maestría se encuentra con el asesor para compartir situaciones específicas, formular cambios y (o) alternativas de acción.

Instrumentos de investigación

Los instrumentos que apoyaron la recolección de evidencias en esta investigación de corte cualitativo y que contribuyeron a soportar los cambios estructurales de la práctica de enseñanza del docente investigador, fueron la matriz (rejilla) de Lesson Study, las rúbricas, el formato EpC, y el diario de campo.

Matriz Lesson Study

Esta matriz permitió organizar la información general y particular referente a los ciclos de reflexión, es decir, las fases de planeación, de implementación, de evaluación del aprendizaje y de reflexión del proceso de la práctica de enseñanza. En la fase de planeación se describieron las actividades y en cada una de estas se mencionaba la intencionalidad, la externalización del pensamiento y la recolección de evidencias, además, a partir de las

observaciones de la triada investigadora, se realizaban algunos ajustes. En la fase de implementación se describían las actividades realizadas con sus respectivas evidencias; en la fase de evaluación se mencionaban qué aspectos reflejaban el cumplimiento del propósito planteado y; en la fase de reflexión se argumentaba el porqué del cumplimiento o no del propósito y si se presentaba la necesidad de proponer acciones para las próximas actividades a partir del análisis del proceso.

Formato de planeación EpC

Este formato derivó de los aprendizajes adquiridos durante el Seminario de Enseñanza para la comprensión (EpC). Dicho formato está conformado por un aparte de contextualización de la unidad de planeación, el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión, contenido, método, propósito y de comunicación. Así mismo, un apartado de desempeños o actividades de comprensión directamente relacionadas con el cumplimiento de las metas; con etapas de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.

Diario del docente

El Diario del docente es uno de los instrumentos que permitió sistematizar la práctica de enseñanza de manera reflexiva. Según Bonilla (citado por Martínez 2007) el diario del docente “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. En él se plasmó la narrativa de los ciclos, incluyendo la descripción de la práctica, soportada en la teoría para finalmente llegar a interpretaciones significativas.

Rúbricas de evaluación

Se diseñaron en la planeación de los ciclos y se ejecutaron con las evidencias de los estudiantes. Para Martínez (2008), 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 logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular”. Esta clase de instrumento indica, además, diferentes niveles de rendimiento para cada criterio/indicador de evaluación, expresado en escalas cualitativas (excelente, bueno, necesita mejoras, pobre) o numéricas.

Lista de chequeo

Según GRUPAL (2015), la lista de chequeo es una “enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes y se evalúan mediante una marca que indica la ausencia o presencia de una conducta o rasgo”. En otras palabras, son las actitudes que se espera que el estudiante realice, las cuales son organizadas secuencialmente según el orden del proceso, en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con sus partes relevantes. Hay que decir que se pueden redactar a manera de palabra, frases u oración que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar (García et al., 2013).

4.4.7 Apuesta pedagógica

La investigación se desarrolló dentro del marco del constructivismo social de Vygotsky, el cual considera que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros. Para Lev Vygotsky, “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” (Payer, 2005). Este marco vincula al ser humano a un escenario, en donde “él deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en el constructor activo del mismo, interpretando lo que sucede en el mundo que lo rodea a través de sus sentidos” (Rojay Damaso, 1999), es decir, construye su conocimiento desde sus propios aparatos cognoscitivos para adaptarse a una realidad social que, en cierta manera, ya se encuentra determinada por los actos de la colectividad. Es por ello que este marco buscó ayudar al docente investigador a internalizar, reconstruir, o transformar su práctica de enseñanza. “Esta transformación ocurre a

través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Grennon y Brooks, 1999).

De igual manera, la apuesta pedagógica se ajustó al marco de la enseñanza para la comprensión (EpC). Este modelo resultó apropiado porque es “un sencillo esquema, dividido en cuatro partes, le proporciona a los profesores un lenguaje y una estrategia para mejorar sus esfuerzos en la enseñanza para una mayor comprensión” Perkins (1994). Ya que como él y otros afirman “La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”.

La estructura del marco conceptual de la EpC se caracteriza por tener elementos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión profunda de los estudiantes; ellos son el contexto, tópico generativo, metas de comprensión para cada una de las dimensiones (contenido, método, propósito, comunicación), desempeños de comprensión y valoración diagnóstica continua (Stone, 1997), elementos que tienen propósitos específicos:

Contextualización: Expone el contexto en el cual se va a desarrollar la unidad de EpC.

Tópico generativo: Articula los intereses, las motivaciones y las necesidades del currículo, el docente y el estudiante. Algunos teóricos señalan que se puede establecer desde una pregunta provocadora.

Metas de comprensión: Focalizan claramente lo que los estudiantes deben comprender del tópico generativo. Es decir, describen las comprensiones más importantes que a criterio del docente, los estudiantes deberían obtener de sus clases (Stone, 1994)

Desempeños de comprensión: Es el núcleo del desarrollo de la comprensión. Hace visible el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes, siempre articulados a las metas

de comprensión. Estos desempeños se enmarcan en acciones de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.

Evaluación diagnóstica continua: Valora colectiva y continuamente la comprensión y reflexión de los estudiantes y el docente. Se realiza durante todo el proceso de la comprensión e implica realimentación por parte del docente, de los pares o del propio alumno (autoevaluación).

Es relevante anotar que todos los elementos de la EpC, desde el tópico generativo hasta la valoración continua o viceversa, se deben describir con claridad y estar articulados entre sí. En el caso de los desempeños, su secuencia debe fluir de un tema a otro de forma articulada para garantizar la comprensión de los estudiantes. En lo que respecta a la valoración, ella debe ser continúa, argumentándose con diferentes tipos, formas, y fuentes de evaluación. “El poder de este marco conceptual deriva de la integración coherente de los cuatro elementos” Stone (1999). Finalmente, para Perkins (2015) la verdadera comprensión de un tópico depende en gran medida de lo que puedes hacer con él. ¿Puedes razonar acerca de ello? ¿Puedes explicar el tópico en tus propias palabras? ¿Puedes verlo de manera crítica? ¿Puedes relacionarlo con otros tópicos e ideas?

Por otra parte, la apuesta pedagógica también se ajustó a algunos aportes de la Educación Ambiental, ya que como se ha mencionado en párrafos anteriores, la I.E. El Roble se encuentra ubicada en un contexto natural con amplia variedad de especies y recursos naturales, por lo que su conservación y preservación es de suma importancia para las presentes y futuras generaciones. En ese orden de ideas, la institución, en consonancia con su misión viene desarrollando acciones ambientales a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como una de las apuestas de educación ambiental (EA), la cual busca promover conciencia en la comunidad educativa, es decir, fomentar conocimientos y actitudes responsables para mantener y preservar los recursos naturales.

Por consiguiente, el docente investigador está convencido que para despertar una mayor conciencia con respecto al desarrollo sostenible, la educación ambiental debe articularse en las diferentes áreas, incluyendo las Humanidades y la Lengua Castellana. Para Rengifo et al. (2012), la Educación Ambiental “lleva al estudiante a desarrollar su capacidad reflexiva, su autoestima, su sentido de pertenencia; y al trabajo por una buena convivencia escolar y familiar, promoviendo el respeto por el otro y por las formas de vida del planeta” (p. 6). Estos aprendizajes, según el docente investigador, deben ser incluidos en todas las áreas a modo de competencias y de esa manera poder articular “conocimientos, capacidades, habilidades disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas y situaciones y actuar coherente y eficazmente individualmente o colectivamente en determinados contextos” (CESU, 2020).

De hecho, según la UNESCO (2014), hay que empoderar a la población mediante los conocimientos, las competencias y los valores con miras a proteger el planeta. En ese sentido, la organización mundial lo propone desde las competencias de “análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras”. De igual manera, dentro de su agenda educativa post-2015, entre otras cosas, enuncia literalmente:

Para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible (p. 4).

En otras palabras, la UNESCO plantea la urgente necesidad y el compromiso de educar para el desarrollo sostenible. Desde el área de Humanidades y Lengua Castellana y teniendo en cuenta el contexto en el cual están inmersos, la competencia para el desarrollo sostenible que el docente investigador pretende fortalecer con sus estudiantes es la relacionada con el

“Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras”, la cual corresponde a un tipo de pensamiento anticipatorio, ético y social que tiene en cuenta la “responsabilidad universal en comprender y actuar frente a las consecuencias de los comportamientos individuales y colectivos sobre las condiciones biológicas necesarias para la vida, presente y futura”. A su vez que “contribuye al cambio por la sostenibilidad, adoptando alternativas posibles a los estilos de vida injustos e insostenibles hoy consolidados” (Murga, 2015, p. 69).

Sin embargo, el interrogante es cómo incluir la educación ambiental como estrategia pedagógica desde el área de Humanidades y Lengua Castellana. Pues bien, según Rengifo et al. (2012) existe una serie de estrategias de enseñanza que permiten dinamizar el proceso de formación ambiental y la relevancia de la comunicación como proceso de construcción y reconstrucción de vínculos y sentidos: en ese orden plantean desarrollar debates donde se discutan problemáticas ambientales, con el objetivo de reflexionar y buscar soluciones reales. En esta clase de actividades se comunican experiencias y preconceptos mediante el lenguaje. Así mismo recomiendan promover talleres como un espacio colaborativo, orientado al hacer y al trabajo de campo directo con su ambiente.

4.4.8 Categorías de análisis

Para los autores Matus y Molina, (citados por Chahuán, 2021) la mayor complejidad, bajo una metodología cualitativa, es el análisis de la información recopilada. Recomiendan tener presente que se debe recurrir a la interpretación por parte del investigador, por lo que “se debe construir un sistema de categorías y subcategorías para analizar los resultados, o al menos elaborar una serie de elementos de análisis con sus respectivos subelementos” relacionados siempre con los objetivos proyectados.

Desde los objetivos de esta investigación, se estableció el análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del docente investigador. A partir de allí se analizaron categorías apriorísticas como la planeación, la implementación y la evaluación del aprendizaje.

De estas acciones constitutivas emergieron subcategorías que finalmente, fue ese hallazgo iluminador que surgió de repente pero que, con un alto grado de análisis y reflexión, facilitó la interpretación de los datos (Ver tabla 1).

Para Ajello (2005) el proceso se inicia con una tarea de desciframiento, cuyo propósito es “desocultar” lo que hay detrás de cada una de las decisiones adoptadas por el docente, en su caso, en las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes:

Esta labor de desciframiento se juega en tres campos: el de la escucha (lo que el docente dice), el de la mirada (lo que el docente hace) y el de la lectura (análisis de las planificaciones de clase, de las producciones de los alumnos, etc.), y en ella cobran importancia no sólo los aspectos observables, sino también las manifestaciones subyacentes, que no resultan visibles en el transcurso de la clase. (p. 331)

Tabla 1

Matriz de Categorías y subcategorías de la P.E.

OBJETO DE ESTUDIO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIA CENTRAL	SUB-CATEGORIAS	CATEGORIA EMERGENES
La práctica de enseñanza	Analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana, a partir de la metodología Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en el nivel de educación básica y media	1. Identificar las características de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación de aprendizajes de un docente de Humanidades y Lengua Castellana en educación básica y media.	Práctica de enseñanza	Acciones profesionales de planeación	
		2. Diseñar una propuesta pedagógica en la enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana que implementada desde la perspectiva de ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study, facilite la reconstrucción de la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media para desarrollar su conciencia ambiental.		Acciones profesionales de implementación	
		3. Determinar el impacto de la propuesta pedagógica en la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana y en el aprendizaje y, desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de educación básica y media.		Acciones profesionales de evaluación de los aprendizajes	

Nota: Fuente Seminario de investigación 3. Unisabana (2021)

4.4.9 Análisis de datos

A través de la triangulación se realizó el análisis de los datos lo cual permitió “garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de no ser así las valoraciones realizadas serían inútiles” Casanova (1998). La triangulación hace referencia “al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” Okuda & Gómez (2005). Desde estas perspectivas, se utilizaron diferentes medios para comprobar datos significativos que permitieron contrastar la información obtenida a partir de las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso de investigación.

En ese sentido, Vallejo y Finol (2009) afirman que por medio de “un examen cruzado de información se pueden obtener datos de gran interés” los cuales pueden ser contrastados, por un lado, y por otro, obtener nuevos datos “que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad”.

Para realizar la triangulación de los datos, se cotejó la información suministrada de los ciclos de reflexión, como las rejillas de Lesson Study, los formatos EpC y las planeaciones, el diario del docente, las rúbricas de valoración, los videos y fotografías, las escaleras de retroalimentación realizadas por los pares académicos, las informaciones recopiladas en los grupos de discusión, tanto con la triada como con el asesor y los soportes teóricos de la investigación. A continuación, se presentará una síntesis del recorrido metodológico, abordado por el docente investigador para llegar a la reflexión y comprensión de su práctica de enseñanza. (Ver figura 12)

Figura 12

Descripción metodológica de la investigación de la práctica de enseñanza



Nota: La figura muestra el camino metodológico recorrido por el docente para llegar a la reflexión y comprensión de su práctica de enseñanza.

5. CICLOS DE REFLEXIÓN

En el presente capítulo el docente investigador describe inicialmente un ciclo preliminar de reflexión, donde intenta dar respuesta a preguntas como quién es en cuanto su procedencia familiar y profesional, y cómo desarrolla hasta este momento las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza. Posteriormente, establece un modelo narrativo de cinco ciclos reflexivos, propuesto por Maturana (2021) durante el Seminario de investigación con la Universidad de la Sabana, el cual tiene doce pasos que se ven reflejados durante los cinco ciclos, a excepción del preliminar.

Los pasos consisten principalmente en la **identificación o nombre del ciclo**, el **foco elegido** para ser implementado, así como la **habilidad o competencia general** a desarrollar. Después se formulan los **Resultados Previstos de Aprendizaje** en las dimensiones de contenido, método, propósito y Comunicación, teniendo en cuenta el marco de la EPC. Así mismo el modelo exige una **presentación o apertura del ciclo**, para que el lector y el mismo investigador, clarifique el contexto donde se desarrolla la unidad.

Sumado a ello se presenta la **planeación de la investigación**, donde además se describe la manera como se recaban las evidencias en el escenario de aprendizaje. En esa misma línea, se narran y sustentan las tres **acciones constitutivas del ciclo**, concernientes a las acciones realizadas en la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, incluyendo los anexos que demuestran el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como formatos, fotografías o videos, así como enlaces de las producciones de los estudiantes o de los instrumentos ejecutados. El modelo continúa con la exposición del **trabajo colaborativo** entre el grupo de investigadores bajo la Lesson Study, donde de igual forma se relata su metodología, la manera como se apoyan y realimentan como grupo, a través de la escalera de aclaraciones, valoraciones, preocupaciones y sugerencias.

El plato fuerte pero no más importante, inicia con el paso denominado **evaluación del ciclo de reflexión**, el cual señala las fortalezas y las debilidades desde las mismas acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, convirtiéndose en decisiones de mejoramiento continuo. Este paso facilita la **Reflexión general** del ciclo en términos de la práctica de enseñanza, la cual también se puede ilustrar con anexos como la matriz de LS y el diario de campo o del docente. En seguida se establecen las **Proyecciones para el Ciclo posterior de reflexión** con los ajustes o nuevas incorporaciones para el siguiente ciclo. Y como último paso dentro de la narración de cada ciclo reflexivo, se presenta el **análisis parcial de los datos**, enmarcado en las categorías centrales, subcategorías y las categorías emergentes del Ciclo.

Una vez desarrollado este modelo reflexivo en cada uno de los ciclos, se podrá ver con más claridad la reconstrucción de la práctica de enseñanza del docente en torno a los aprendizajes de sus estudiantes, pero también como investigador.

5.1 Ciclo de Reflexión preliminar

El docente investigador se llama Harrinson Eduardo, y es el menor de nueve hijos de la familia Castañeda Montero, gente que se caracteriza por su honestidad, alegría y quienes han aprendido a trabajar con dignidad, convicción y respeto por los demás seres. Hoy tiene 41 años de edad, y cuando tuvo 28 se graduó en Comunicación Social y Periodismo en la Universidad Surcolombiana, en la ciudad de Neiva. En sus aulas comprendió bajo los marcos referenciales de Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesús Martín Barbero y Noam Chomsky, que la comunicación, la educación y por lo tanto la participación, son hermanas siamesas que se vinculan por la solidaridad, la libertad, la democracia y la imaginación.

En lo que respecta a su práctica como docente de Humanidades y Lengua Castellana, el currículo lo define junto a sus estudiantes a partir de debates y discusiones en torno a qué les gustaría saber, cómo lo quisieran hacer y para qué o con qué propósito lo harían. Una vez obtenido este diagnóstico o información, adapta los contenidos, el saber, sus conocimientos

previos en el campo de la comunicación, y metodologías que van desde la lectura de textos extraordinarios de literaturas propias y ajenas, clásicas y contemporáneas, hasta el diseño de productos comunicativos que dan cuenta de su cultura; para que el estudiante analice, describa, argumente, explique y proponga soluciones a diferentes problemas planteados.

Cabe anotar que los textos narrativo y argumentativo son tipologías muy utilizadas para promover el pensamiento crítico, la autonomía y la defensa de lo público en el interior de las aulas de clase. Las estrategias más utilizadas para orientar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, son la lluvia de ideas, la mesa redonda, el mapa conceptual, la puesta en escena, y la realización de programas de radio y televisión.

El proceso evaluativo consiste, por un lado, en la observación permanente de las actuaciones de los estudiantes frente a los contenidos planteados y, por otro, al uso esporádico de instrumentos como listas de chequeo y cuestionarios, que dan cuenta de sus aprendizajes. La información recolectada a modo de monitoreo, se registra en el cuaderno del docente y en la planilla de calificaciones. Al final de cada periodo, junto a los estudiantes, el docente realiza una coevaluación y autoevaluación desde los criterios de participación, responsabilidad y solidaridad durante el periodo, apelando a la honestidad de los estudiantes, y esas valoraciones son sumadas y divididas con el resultado cuantitativo de la observación y de los instrumentos.

5.2 Ciclo de Reflexión uno

Nombre del ciclo: Una verdad, muchas miradas.

Contextualización: Este ciclo abordó el pensamiento crítico como elemento fundamental en la formación de los estudiantes con habilidades y disposición de comprender, argumentar y valorar la influencia de los medios masivos de comunicación. Se implementó en el área de Humanidades y Lengua Castellana con estudiantes del grado noveno, durante la pandemia, bajo la modalidad virtual, específicamente a través de la plataforma WhatsApp,

llamadas telefónicas y el taller impreso para los estudiantes que no tenían la posibilidad de recibir el material de forma digital. Hay que mencionar que después de planear, implementar y evaluar este ciclo, no se realizó trabajo colaborativo con la triada de investigación Lesson Study.

Foco: Pensamiento crítico. El docente, junto a un grupo de compañeras de la maestría en pedagogía, seleccionó este foco porque les pareció útil para que el estudiante asumiera un propósito claro y una pregunta definida. Así mismo, le permitía cuestionar la información, las conclusiones y los diferentes puntos de vista que se generan en una situación determinada. Además, porque según Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico “es aplicable cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencias, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional”.

Objetivo de aprendizaje: Fortalecer el pensamiento de los estudiantes a partir del análisis crítico de la información que emiten los medios masivos de comunicación.

Resultados previstos de aprendizaje:

Conceptuales: Identifica el poder y la capacidad de influencia de los medios masivos de comunicación.

Procedimentales: Expresa su pensamiento crítico frente a la información que emiten los medios de comunicación a través de las habilidades lingüísticas: lectura, escritura, habla y escucha.

Actitudinales: Participa activamente en cada una de las actividades propuestas para la clase.

Planeación de la investigación:

Aquí fue relevante comprender la importancia de la planeación y reconocer las condiciones situacionales en que se desarrollaría el ciclo, es decir, la interacción a distancia con los estudiantes, lo que implicaba mantener comunicación constante, entre llamadas y

mensajes. Por otro lado, en cuanto al currículo se refiere, se tuvo en cuenta el lineamiento internacional y nacional, de igual forma, algunos aportes de la Lesson Study. Por ello, un grupo de docentes, pioneros en el uso de esta metodología, establecieron un foco sugerido por el profesor de la maestría Gerson Maturana, y a partir de ahí construyeron una meta en común; Los estudiantes pueden definir, analizar, determinar y aplicar aspectos del pensamiento crítico, en el desarrollo de proyectos colectivos e individuales con sentido crítico en diferentes situaciones de sus contextos. Después de este proceso, cada uno se fue a construir su planeación en particular. El docente investigador comenzó a documentarse sobre el pensamiento crítico para ser contextualizado con un estándar de su interés. Planeó recabar las evidencias desde la observación, y anotaciones en un diario de campo donde se registrarían las actividades realizadas, tanto del docente como del estudiante, la participación, dudas, producciones de los estudiantes, y las conclusiones del docente.

Descripción del Ciclo

Acciones de planeación: Después de tener definido e investigado el foco, se articuló el estándar de lenguaje “Retoma crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes”, con el DBA “Analiza los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva”. Posteriormente se estructuró en un formato de planeación los “tiempos, contenidos, actividades, recursos didácticos, evaluación y referentes bibliográficos. Finalmente, la planeación original fue incorporada a un formato guía institucional que fue diseñado para enviar los talleres a los estudiantes en tiempos de pandemia, la cual fue estructurada con la identificación del área, el tema, objetivo del taller, los tiempos de entrega, números y dirección de correspondencia, y finalmente los contenidos y las actividades (ver anexo A).

Acciones de implementación: Inició con el envío del taller o guía escrita al grupo de WhatsApp del grado, previamente había sido dispuesta impresa en la secretaría de la institución, para que fuera recogida por los padres de familia de los estudiantes que no las reciben digitalmente. La guía enviada por WhatsApp iba acompañada de un video, donde el docente explicaba el paso a paso para realizar la guía. Durante el transcurso de los días el docente realizó y recibió llamadas telefónicas y mensajes, donde algunos estudiantes manifestaban y aclaraban inquietudes con respecto al desarrollo de las actividades. También enviaron videos y audios, exponiendo sus comprensiones, y adjuntaron textos escritos.

Acciones de evaluación: Para la definición de estas acciones, se tuvieron en cuenta tres criterios; actividades de desempeño en casa, presentación de evidencias en los tiempos correspondientes, responsabilidad y compromiso, con una valoración de 40, 30, y 30 % respectivamente, la cual fue materializada desde el diario de campo y la revisión documental del docente. No obstante, el proceso careció de instrumentos de evaluación.

Trabajo colaborativo: No hubo trabajo colaborativo después de la planeación.

Evaluación del Ciclo de reflexión (Ver tabla 2)

Tabla 2

Matriz de fortalezas y debilidades de acciones constitutivas Ciclo uno o preliminar

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	Trabajo colaborativo Selección de foco Objetivos definidos Pensamiento crítico Diseño de Formato	Rigurosidad en el diseño de recolección de evidencias e instrumentos de evaluación.
Acciones de Implementación	Producción textual	Metodología para recabar evidencias Instrumentos de evaluación
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	Diario de campo	Instrumentos Retroalimentación

Reflexión general: Se realizó la planificación desde el trabajo colaborativo Lesson Study, el cual facilitó seleccionar el foco y definir objetivos. No obstante, no hubo rigurosidad en la planeación de una metodología para recabar evidencias, así como en el diseño de instrumentos de evaluación. La implementación logró visibilizar las comprensiones de los estudiantes a partir de la producción de textos orales y escritos. a pesar de ello, hubo falencias en la no implementación de una metodología que recabara información a través de instrumentos de evaluación que pudieran determinar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación se limitó a realizar anotaciones en el diario de campo del docente sobre criterios de compromiso en la entrega de los trabajos y a la evaluación cualitativa de los trabajos entregados por los estudiantes. Es de anotar que la evaluación no correspondió a un proceso apoyado por instrumentos ni por una retroalimentación por parte del docente. Después de esta acción constitutiva no hubo trabajo colaborativo de reflexión.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

El docente investigador debe estructurar una planeación que corresponda a un currículo que tenga en cuenta la normatividad nacional e internacional de su disciplina, así como los intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes, del territorio y del mismo docente. De igual manera, proyectar desempeños creativos e innovadores, articulados entre sí, llamativos para los estudiantes, y que tengan la estrategia para ser evaluados a partir de instrumentos claros y sencillos de elaborar.

Análisis parcial de datos

A continuación, se presentan las categorías emergentes del ciclo anterior (**Tabla 3**)

Tabla 3*Categorías emergentes ciclo 1*

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS APRIORI DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones planeación	de Acciones de planeación	Planeación sistemática Trabajo colaborativo Pensamiento crítico
	Acciones implementación	de Acciones de implementación	Comprensión lectora
	Acciones evaluación	de Acciones de evaluación de los aprendizajes	Técnicas e instrumentos de evaluación

5.2 Ciclo de Reflexión dos

Nombre del ciclo: El poder de los medios informativos de televisión en Colombia

Contextualización: Este ciclo correspondió a una práctica de enseñanza realizada bajo el marco de la EpC y la metodología Lesson Study. Por esa razón el docente construyó una unidad constituida por elementos como un tópico generativo, hilo conductor, metas y desempeños de comprensión, y una valoración continua, que juntos, permitieron diseñar un “proceso de progresivo refinamiento de la práctica para centrarla en la comprensión” (Stone, 1999). La metodología Lesson Study exigió la conformación de una triada de docentes para planear, ajustar, implementar y realizar su evaluación desde el trabajo colaborativo.

La unidad se desarrolló con estudiantes del grado Undécimo, quienes se caracterizaban por mantenerse informados y sostener una posición crítica frente a la realidad social del país. La lección se implementó durante el tiempo de pandemia, por lo que el diálogo académico se mantuvo a través de video llamadas, llamadas telefónicas y mensajes por WhatsApp. El envío de guías o talleres, así como su recepción se realizó de manera física con algunos estudiantes que no tenían acceso a medios digitales y a otros por WhatsApp.

Foco: Relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos. La selección de este foco emergió del interés del docente investigador por abordar con sus estudiantes una pregunta que surgió en un ambiente de clase, en momentos de las movilizaciones sociales originadas después de mes de abril del año 2021 ¿Por qué en los noticieros colombianos no aparece lo que en realidad está pasando? La preocupación de los estudiantes se pudo comprender a partir de la tesis que McQuail (como se citó en Califano, 2015) donde afirma que “los medios de comunicación nos permiten dar sentido al mundo, conforman nuestra percepción de él, y se suman al fondo de conocimientos anteriores”. En otras palabras, la información que circula en los medios de comunicación, se convierte en referentes cognitivos que “intervienen en la percepción del público sobre los sucesos de su entorno” (Califano, 2015, p.15). Sin embargo, según el mismo autor, no hay que olvidar que “más allá de su lugar como intermediarios entre los hechos y las audiencias, los medios de comunicación son actores políticos con intereses particulares que se mueven en un campo atravesado por relaciones de poder”.

Competencia: Asume una posición crítica y propositiva frente los contenidos que emiten los medios informativos de comunicación teniendo en cuenta su relación con sectores políticos y económicos de Colombia.

Resultados previstos de aprendizaje:

Conocimiento: Identifica la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos.

Método: Analiza y determina las relaciones de poder existentes entre los medios de información en Colombia y sectores políticos y económicos.

Propósito: Comprende la importancia de conocer la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos para tomar decisiones autónomas y críticas frente a los contenidos que ellos emiten.

Comunicación: Produce un texto argumentativo de la relación entre los medios informativos de comunicación y sectores políticos y económicos en Colombia.

Planeación de la investigación: Una vez determinado el foco en congruencia con el concepto estructurante del área de Humanidades y Lengua Castellana “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, el docente investigador inició un proceso de búsqueda de información teórica sobre el tema abordado. De ahí redactó la competencia y posteriormente, bajo el marco de la EpC, propuso el hilo conductor “¿Quiénes están detrás del poder de los medios informativos de comunicación en Colombia?” y las premisas de las dimensiones de la EpC, a modo de resultados previstos de aprendizaje, los desempeños y la forma de evaluarlos (Ver Anexo B.)

<https://docs.google.com/document/d/1Vv5-k5KBoBCgapd8AXx5j-2J0UjEPC2V/edit>

Hay que mencionar que por vez primera se apoyó en la rejilla o matriz de la Lesson Study (Ver Anexo D).

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Kt39yBOWivEU56TK7eYoY0zKXFA9llwW/edit#gid=1690838737>

Una vez terminada la planeación, el docente la compartió con la triada de investigación para que realizara sus ajustes.

Las evidencias para este ciclo se recabaron a través de la observación participante del docente, anotaciones en el diario de campo y fotografías de las producciones documentales de los estudiantes, así como de instrumentos de evaluación (rubricas), las cuales fueron enviadas al docente por los estudiantes vía WhatsApp.

Descripción del Ciclo

Acciones de planeación: Estructurado el tópico generativo, hilo conductor y las metas de comprensión articuladas en Resultados Previstos de Aprendizaje, el docente continuó con el proceso de indagación sobre el tema para diseñar las acciones constitutivas. De esa forma planeó desempeños de comprensión que llevarían a los estudiantes a explorar el tema,

investigarlo y finalmente comunicarlo a partir de un proyecto de síntesis. Cada desempeño tuvo diferentes formas, tipos y fuentes de valoración.

De ese modo, toda la organización fue llevada a la rejilla o matriz Lesson Study, para ver con claridad el ciclo de reflexión. El docente investigador diseñó una fase de exploración con el propósito de identificar los saberes previos del estudiante mediante la rutina de pensamiento "Veo, pienso, me pregunto" desde la observación de una caricatura. Según Morales y Restrepo (2015) "promueven el pensamiento y motivan al estudiante a estar más involucrado en su proceso de aprendizaje acercándose a su propio conocimiento".

La fase de investigación guiada se planeó con tres actividades apoyadas en diferentes links de documentos electrónicos. La primera fue la lectura de un texto argumentativo y de allí la realización por parte del estudiante, de un mapa conceptual con la rutina de pensamiento "Generar, Ordenar, Conectar y Elaborar", esta actividad tuvo el propósito de desarrollar estrategias de pensamiento para conocer su comprensión e interpretación textual.

En la segunda actividad, el docente planeó a partir de preguntas orientadoras buscadas por internet, investigar a los grupos empresariales propietarios de los principales medios informativos de televisión en Colombia. En la tercera actividad de la fase de investigación guiada y con el propósito de promover la capacidad inferencial del pensamiento en los estudiantes, el docente diseñó una actividad de observación y análisis de medios de información a través de una matriz diseñada por él y la rutina de pensamiento denominada "Círculo de puntos de vista".

La fase de síntesis fue soportada en dos actividades con el propósito de evidenciar la comprensión sobre lo aprendido hasta ese momento, la primera, la rutina de pensamiento ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué he aprendido? Y la segunda, la construcción de un texto argumentativo donde el estudiante pudiera materializar su punto de vista frente al tema. Todo el ciclo fue planeado para ser resuelto en el transcurso de una semana. Para los estudiantes que

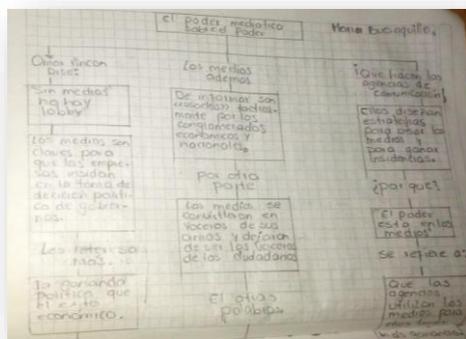
no tenían conexión a internet, el docente planeó incluir las lecturas base como anexo en la guía física.

Acciones de implementación: El docente adaptó su planeación desde el formato EpC, al formato guía institucional (Ver anexo C). Allí incluía el tema, conceptos estructurantes, RPA, así como las actividades, su descripción, las formas e instrumentos de valoración (Rúbricas) y los anexos. Posteriormente fue enviada al grupo de WhatsApp, acompañada de un video instructivo con respecto a la nueva forma de presentación de la guía y los elementos que traía. En cuanto a los estudiantes que no tenían conexión a internet, las recibieron de modo física.

El seguimiento fue constante y personalizado por el docente. Se generaron preguntas a través de llamadas y mensajes de WhatsApp sobre la metodología. La primera actividad de exploración fue respondida al instante. Por ser un texto gráfico, los estudiantes mostraron entusiasmo al resolver la rutina de pensamiento. Algunos acertaron las indicaciones de ver, pensar y preguntar, otros, en el espacio de ver se adelantaron a describir lo que pensaban. A medida que se avanzaban en resolver la guía, la complejidad e incertidumbre crecía. La realización del mapa conceptual estimuló la comprensión lectora del estudiante, a partir de su organización gráfica (Ver figura 13).

Figura 13

Infografía que da cuenta de la comprensión lectora de los estudiantes



Nota: Su construcción se realizó a través de la rutina; Generar, Ordenar, Conectar y Elaborar

Inicialmente los estudiantes no comprendían cómo hacerlo con la rutina de pensamiento, estaban acostumbrados a diseñarlo sin mayor esfuerzo, su organización les exigía orden y creatividad. Frente a ello, el docente los animó a continuar con el proceso y retroalimentaba constantemente a través de audios que eran enviados al grupo de WhatsApp y llamadas a los estudiantes que tenían guías físicas. De igual manera ocurrió con la realización de la matriz comparativa y la rutina que evidenciaba las inferencias del estudiante, su comprensión fue demorada. El ciclo se diseñó para resolverlo en una semana, pero al observar que los estudiantes no enviaban con frecuencias las evidencias de sus comprensiones, el docente amplió el plazo a ocho días más, que finalmente se convirtieron en diecinueve días.

Acciones de evaluación: La valoración estuvo constituida por el análisis documental del docente, quien iba realizando anotaciones en su diario de campo teniendo en cuenta las preguntas que hacían los estudiantes y la frecuencia en qué las hacían. De igual forma, en las rubricas que valoraban sus producciones. La primera rutina de pensamiento (Veo, pienso, pregunto), suministró información cualitativa al docente para conocer los presaberes de los estudiantes y su capacidad de análisis. La valoración del mapa conceptual y texto argumentativo, fue determinada por una rubrica con diferentes criterios según el objeto evaluado, a modo de hetero, co y auto evaluación (Ver figura 14). La matriz de contenido y las rutinas de pensamiento “¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué he aprendido? Y círculos de puntos de vista” fueron evaluados por el docente desde su subjetividad sin ningún instrumento evaluador.

Figura 14
Rubricas para auto, co y heteroevaluación del ciclo de reflexión 2

GOBERNACION DEL HUILA SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION INSTITUCION EDUCATIVA EL ROBLE PALESTINA - HUILA Reconocimiento Oficial Resolución N° 1108 julio 10 de 2000 Registro Educativo No. 1255 Marzo 26 de 2010 Código DANE 241530000238 NIT 813013790-6				
NOMBRE Y APELLIDOS	José Manuel Herrera			
FECHA	15 de mayo de 2021			
Unique el nivel en que se encuentra la estrategia de evaluación diseñada. Asigne una nota a cada criterio y promedie el total para asignar una nota final.				
Criterio	Regular 1,0 - 2,9	Bueno 3,0 - 3,9	Excelente 4,0 - 5,0	NOTA ASIGNADA
CONCEPTOS	Los conceptos que el estudiante presenta en el mapa conceptual solamente son ideas que están en el texto.	Los conceptos que el estudiante presenta en el mapa conceptual son ideas secundarias del texto.	El estudiante identificó los conceptos más importantes del texto y estos forman el mapa conceptual.	
NOTA /5				
RELACION ENTRE CONCEPTOS	Las relaciones que presenta el mapa conceptual son medianamente aceptables.	Las relaciones que presenta el mapa conceptual son moderadamente aceptables.	Las relaciones que presenta el mapa conceptual son aceptables.	
NOTA /5				
PALABRAS ENLACE Y PROPOSICIONES	Muchos de los conectores utilizados con los conceptos son incorrectos lo que hace que la relación entre ambos para formar proposiciones sea regular.	No todos los conectores utilizados con los conceptos son correctos lo que hace que la relación entre ambos para formar proposiciones sea solamente buena.	Los conectores utilizados con los conceptos hacen que haya una excelente relación entre ambos para formar proposiciones.	
NOTA /5				
ESTRUCTURA	El mapa está desordenado, no son claras las relaciones.	Presenta una estructura jerárquica pero no clara.	Presenta una estructura jerárquica completa y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación.	
NOTA /5				
PROMEDIO FINAL TOTAL /5				

Anexo 4. Rúbrica de columna de opinión

Criterio	Indicadores			NOTA ASIGNADA
	Excelente 4,0 - 5,0	Adecuado 3,0 - 3,9	Básico 1,0 - 2,9	
Título	Presenta un título llamativo acorde al contenido. (3 pts.)	Presenta un título llamativo pero no acorde al contenido, o viceversa. (2 pts.)	Presenta un título poco llamativo, que además no se encuentra acorde al contenido (1 pts.)	
Introducción Párrafo 1	Presenta claramente una tesis y su contextualización. (6 pts.)	Presenta una tesis incoherente o una contextualización incompleta (3 pts.)	Presenta una tesis incoherente y una contextualización incompleta. (1 pts.)	
Desarrollo Párrafo 2	Presenta claramente un argumento basado en datos que logra defender la tesis. (6pts.)	Presenta un argumento que no logra defender la tesis o se encuentra poco fundamentado. (3 pts.)	Presenta un argumento incoherente o incompleto que no logra defender la tesis. (1 pts.)	
Párrafo 3	Presenta claramente un argumento basado en citas que logra defender la tesis. (6 pts.)	Presenta un argumento que no logra defender la tesis o se encuentra poco fundamentado. (3 pts.)	Presenta un argumento incoherente o incompleto que no logra defender la tesis. (1 pts.)	
Párrafo 4	Presenta claramente un argumento basado en citas que logra defender la tesis. (6 pts.)	Presenta un argumento que no logra defender la tesis o se encuentra poco fundamentado. (3 pts.)	Presenta un argumento incoherente o incompleto que no logra defender la tesis. (1 pts.)	
Conclusión Párrafo 5	Reafirma la tesis planteando reflexiones y proyecciones a futuro. (6 pts.)	Reafirma la tesis planteando solamente reflexiones o solamente proyecciones a futuro. (3 pts.)	Reafirma débilmente la tesis, al no plantear ni proyecciones, ni reflexiones a futuro. (1 pts.)	
Cohesión y coherencia	Presenta un texto que posee una correcta cohesión y coherencia. (3 pts.)	Presenta un texto que posee solo cohesión o solo coherencia. (2 pts.)	Presenta un texto que no presenta ni cohesión ni coherencia. (1 pts.)	
Ortografía	Presenta 4 o menos errores ortográficos (3 pts.)	Presenta entre 5 y 7 errores ortográficos (2 pts.)	Presenta más de 7 errores ortográficos (1 pts.)	

Nota: Instrumento de evaluación para el mapa conceptual y la columna de opinión

Trabajo colaborativo: La triada ajustó y valoró las rejillas (Matriz) Lesson Study, con la fase de planeación (Ver anexo 3). A través de la escalera de Wilson, aclaró, valoró, expresó inquietudes, e hizo sugerencias (Ver tabla 4). Todo el proceso fue realizado desde mensajes por WhatsApp y llamadas telefónicas. Sin embargo, en las fases de implementación y evaluación, no se presentó retroalimentación de parte de la triada.

Tabla 4

Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, ciclo de reflexión 2

ACLARACIÓN	VALORACIÓN
¿Qué buscas en las respuestas de los estudiantes?	Aproximación al marco EpC
¿Son suficientes los instrumentos de evaluación?	Metas de comprensión relacionadas
¿Cómo lo que saben y han aprendido los estudiantes contribuye a la forma como toman decisiones o aceptan lo que presentan los medios?	Construcción de RPA
	Actividades coherentes con los RPA
PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS
Cantidad de actividades para un solo ciclo	Evaluar los criterios para saber si la información es veraz y las fuentes son confiables.

Nota: Adaptación escalera de Wilson

Evaluación del Ciclo de reflexión

Un primer acercamiento para evaluar el ciclo dos, se hizo a través de una matriz, donde se pudo evidenciar las fortalezas y debilidades del ciclo (Ver Tabla 5)

Tabla 5

Matriz de fortalezas y debilidades del ciclo dos

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA		
Acciones de Planeación	Trabajo colaborativo. Coherencia. Contenidos. Evaluación.	Instrumentos de evaluación para todas las actividades. Transversalización. Número de actividades.
Acciones de Implementación	Comprensión textual con organizadores gráficos. Creatividad. Retroalimentación.	Trabajo colaborativo. Claridad en las orientaciones. Texto gráfico.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	Técnicas e Instrumentos.	Instrumentos para todas las actividades.

Retroalimentación. Variedad de fuentes.	Trabajo colaborativo de reflexión con estudiantes.
--------------------------------------------	-------------------------------------------------------

Reflexión general: Construir la planeación de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study y el marco de la EpC, permitió que el docente comprendiera la conexión que debe existir entre todas las acciones que constituyen una práctica de enseñanza y como el trabajo colaborativo conduce a diversificar y a fortalecer los aprendizajes de los propios docentes. De igual manera, la existencia de una planeación organizada y estructurada, coherente a las apuestas globales y con pertinencia a los contextos donde se da la práctica de enseñanza garantiza una articulación entre los que la sociedad mundial espera de un proceso educativo y lo que el territorio local y sus habitantes necesitan. Así mismo, hay que destacar que en la acción de implementación se debe garantizar los aprendizajes de los estudiantes, a través de actividades creativas e innovadoras que visibilicen su pensamiento y los motive a investigar con diferentes estrategias para llegar a comprensiones profundas y significativas. Y finalmente una evaluación que siempre debe ser formativa, continua, con retroalimentación permanente, que logre valorar la forma en que los estudiantes están aprendiendo y que además se realice desde la mirada del docente y del estudiante.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Para el siguiente ciclo se proyecta trabajar colaborativamente y mejorar la comunicación entre los docentes de la triada, clarificar las instrucciones de la implementación, diseñar e implementar actividades teniendo en cuenta el tiempo y la capacidad cognitiva de los estudiantes, elaborar desempeños que apoyen la consecución de los RPA, y que cada desempeño lleve su correspondiente instrumento de evaluación.

Análisis parcial de los datos.

El análisis se evidencia con la siguiente tabla de categorías emergentes del ciclo dos (Ver tabla 6)

Tabla 6

Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo dos

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS APRIORI DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Acciones de planeación	Visibilización del pensamiento
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	Comprensión textual con organizadores gráficos
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	Evaluación formativa Retroalimentación

5.3 Ciclo de Reflexión tres

Nombre del ciclo: Conozcamos el territorio

Foco: Alfabetización Ambiental (A.A). Uno de los grandes problemas a nivel mundial es la contaminación ambiental. Los seres humanos, consciente o inconscientemente, cada año contribuyen al deterioro del planeta. Fenómeno que ocurre, en mucho de los casos, por el desconocimiento de las personas frente a los efectos que pueden tener sus acciones en materia de contaminación ambiental. En lo que respecta a la A.A. se define como la necesidad de fortalecer en los ciudadanos “la capacidad de percibir cómo se encuentra el ambiente, saber su estado de salud, y comprometernos en la acción para mantener, restaurar la salud del ambiente y los sistemas que lo componen” Roth (como se citó en Oviedo, 2017).

Competencia: Promover el uso adecuado de los elementos naturales para garantizar un ambiente sano y de calidad a sus presentes y futuras generaciones.

Resultados previstos de aprendizaje:

Conocimiento: Identificar los elementos naturales que conforman su ambiente.

Método: Reconoce la relación entre su calidad de vida y el estado de los elementos naturales del ambiente.

Propósito: Reflexiona y determina la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente.

Comunicación: Realiza y publica un afiche en el cual evidencie su ejercicio de reflexión frente a la importancia de conservar los elementos naturales de su ambiente.

Contextualización: La unidad se implementó en el mes de octubre del año 2021, desde la modalidad presencial y a distancia, con estudiantes del grado noveno, hijos e hijas de familias campesinas, dedicadas al cultivo de café, pitaya, arveja, caña y frijol, por lo que en algún momento de sus vidas han tenido que recurrir a prácticas como el uso de pesticidas, caza de animales salvajes y deforestación. Es de señalar que los estudiantes en mención, se caracterizan por su creatividad, dinamismo y sensibilidad frente a la problemática ambiental del territorio, el cual, en los últimos meses de lluvia, ha vivido un sinnúmero de derrumbes de tierra en muchas de sus veredas. En este ciclo, el docente investigador utilizó formalmente la rejilla o matriz de análisis por fases de reflexión, bajo la metodología Lesson Study. Las evidencias fueron recolectadas desde la observación participante, el diario de campo, registro fotográfico y audiovisual.

Planeación de la investigación: El asesor de la maestría convocó a la triada de docentes investigadores a realizar una concreción curricular desde la competencia de sostenibilidad ambiental. Este proceso arrojó la selección del foco y de ahí, cada docente con su disciplina en particular, química, educación física y humanidades y lengua castellana, comenzaron a investigarlo y compartir sus hallazgos. Una vez discutidos los referentes conceptuales de la alfabetización ambiental, cada docente realizó y compartió su planeación en la rejilla Lesson Study (Ver anexo E) <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zQIM1Szq4yYcLFA4PRUys8-V9ZzSe86A/edit#gid=2012976787>

Descripción del Ciclo

Acciones de planeación: Bajo el marco de la rejilla de Lesson Study, el diseño tuvo una fase exploratoria con el propósito de conocer los presaberes del estudiante, quienes, junto al docente, se trasladarían a un espacio natural, e iniciaban la lección con la pregunta: ¿Qué es el ambiente? La cual debía ser respondida a modo de lluvia de ideas. Para la fase de investigación guiada (I.G), se planeó socializar el concepto de alfabetización ambiental, soportado en teóricos a partir de una lectura colectiva, con el propósito de fortalecer la comprensión conceptual de los estudiantes con referencia al tema.

Con la intención de desarrollar en los estudiantes habilidades de percepción de la naturaleza, la segunda actividad de investigación guiada consistiría en que los estudiantes, con una matriz sensorial (veo, huelo, siento, escucho) se internaban en un ambiente natural, acompañados por el docente, y registraban sus sensibilidades en su cuaderno para más tarde socializarla con todo el grupo. En la tercera actividad de I.G. la cual se realizó con el propósito de ir visibilizando la comprensión del estudiante, el docente investigador planeó que el grupo se desplazara a una zona deforestada y después de un tiempo determinado de observación, los estudiantes realizaban la Rutina de Pensamiento “Veo, Pienso, Pregunto”.

Antes de la segunda y última sesión, se planeó una tercera actividad de I.G. a modo de aprendizaje invertido “enfoque pedagógico en el que la Instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” Edu Trends, (2014), donde el estudiante debía entrevistar a una persona del territorio en torno a preguntas orientadoras suministradas previamente por el docente. Con las respuestas de la entrevista, el estudiante produciría un texto informativo. El texto debería ser publicado en el grupo de WhatsApp del curso, antes de la siguiente sesión. Como última actividad de I.G. el estudiante observaría dos videos en YouTube sobre cómo realizar un

afiche. Una vez visto los videos y teniendo en cuenta todo lo aprendido hasta ese momento, el estudiante enviaría al docente una propuesta temática de su posible afiche, el cual, a modo de proyecto de síntesis, debería ser diseñado, construido y publicado en la siguiente sesión.

Acciones de implementación: La mayor parte de las sesiones fueron diseñadas para realizarse en el bosque del colegio, al aire libre y en contacto directo con los elementos ambientales, sin embargo, el primer día cayó un fuerte aguacero, así que el docente rápidamente tomó la decisión de implementar dentro del aula física sin que ello alterara su desarrollo, pero si la duración. El ciclo se había planeado para dos sesiones, pero finalmente, el docente adicionó un día más.

Ya al interior de aula, el docente reunido con los estudiantes, solicitó que se ubicaran en mesa redonda. Después realizó una introducción al tema y proyectó una nube en el tablero con una pregunta, para después de un tiempo determinado, incluir las ideas de cada estudiante a modo de brainstorming (Ver figura 15).

Figura 15

Externalización del pensamiento a partir de lluvia de ideas en el ciclo tres



Nota: Estudiantes construyen colaborativamente su concepto de ambiente

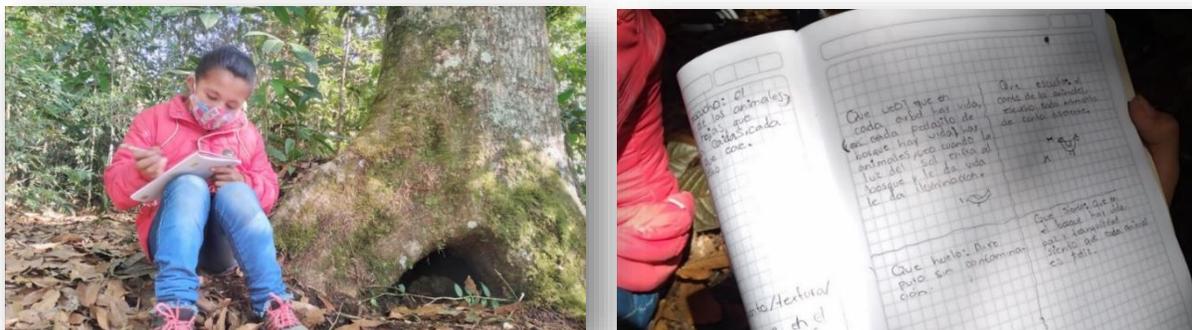
Posteriormente con los todos los aportes de los estudiantes se construyó un concepto general. En todas las sesiones, el docente demostró tener buena actitud y compromiso con el

tema. Ello fue clave a la hora de compartir el conocimiento, razón por la cual los estudiantes se sintieron libres y autónomos al exponer sus opiniones.

En la segunda sesión, con el cielo más despejado, se trasladaron al bosque veredal, el cual se encuentra ubicado detrás de la institución educativa. La actividad comenzó con mencionar la importancia de conocer y ser alfabetos de los elementos naturales presentes en el territorio escolar. En ese sentido, el docente socializó una metodología para aproximarse a ese conocimiento a partir de las propias percepciones sensoriales como la vista, el olfato, el oído y el tacto. Se compartió una matriz conformada con las preguntas Qué veo, Qué escucho, Qué huelo, Qué siento, con la cual cada estudiante se ubicó en un espacio del bosque por alrededor de 20 minutos (Ver figura 16). Mas tarde, socializaron sus percepciones.

Figura 16

Trabajo de campo alfabetización ambiental ciclo tres

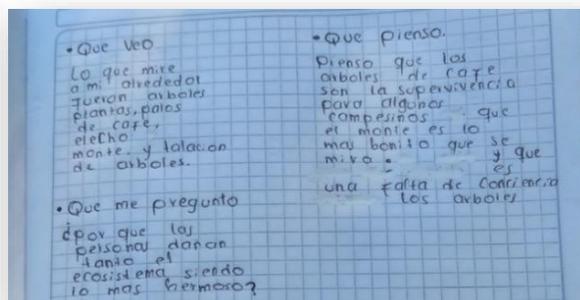


Nota: Proceso de sensibilización ambiental y externalización del pensamiento de los estudiantes.

Una vez realizada la actividad en el bosque, se desplazaron a un terreno que ha sido deforestado para implementar cultivos de café y pitaya. Producto de eso, en época de invierno, el terreno se derrumba por capas. El grupo observó el lugar por alrededor de 15 minutos. Posteriormente se implementó la rutina “Veo, Pienso, Pregunto” (Ver figura 17).

Figura 17

Rutina de pensamiento Veo, Pienso, Pregunto



Nota: Externalización del pensamiento de los estudiantes a partir de rutinas.

Antes de la tercera sesión, el docente estableció una metodología de aula invertida, donde el estudiante realizó una serie de actividades relacionadas con la investigación del tema con enfoque territorial. Llegada la tercera sesión, en el aula de clase el docente fortaleció los aprendizajes y reiteró las orientaciones para garantizar y motivar el proceso de diseño y construcción de un afiche, proceso que fue acompañado y facilitado constantemente. Al final, los afiches fueron publicados en el periódico mural de la institución educativa (Ver figura 18).

Figura 18

Exposición de afiches en el periódico mural de la I.E. El Roble



Nota: Los estudiantes materializaron su comprensión con el diseño gráfico de afiches

Acciones de evaluación: La columna vertebral en el monitoreo de este ciclo, fue la evaluación formativa del proceso, la cual fue desarrollada por el docente investigador desde el análisis cualitativo con anotaciones en su diario provenientes de la observación participante. Ahí anotó, por ejemplo, que el estudiante demostraba sus comprensiones, después de comparar diversas fuentes de información. Así mismo, que los conceptos emanados con las rutinas de pensamiento tuvieron el común denominador de sustentarse en la vida, el oxígeno, el agua, las plantas, los animales, los seres humanos y su protección.

Desde la observación de las fotografías y los videos de cada uno de los desempeños y actividades de los estudiantes, pudo ver la participación libre y autónoma en cuanto a la relación entre su diario vivir y los conocimientos nuevos que iban aprendiendo. De igual manera, dilucidar el contraste entre la riqueza natural del bosque y el terreno deforestado, lo cual les permitió a los estudiantes hallar razones suficientes para describir y sustentar sus reflexiones acordes al aprendizaje esperado. (Ver video ciclo reflexivo 3)

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1uo5DHMDKm53Uz66ddrQSXdRAfnfRxaMZ>

No obstante, hay que mencionar que el proceso de evaluación fue poco exigente en instrumentos que permitieran monitorear cada uno de los desempeños y actividades desarrolladas por el estudiante. Si bien los estudiantes desarrollaron los desempeños planeados, su sistematización solo quedó registrada en el diario del docente, fotografías y videos, pero no se realizó el procedimiento de triangulación de información que permitiera tomar decisiones en tiempo real para la mejora continua de los aprendizajes.

Trabajo colaborativo: Desde la metodología de investigación colaborativa Lesson Study, la triada de docentes generó un grupo de discusión, suministrando valiosos aportes a la hora de aterrizar el foco a las disciplinas de cada docente. De esa manera, lograron transponer ese conocimiento para hacerlo digerible a los estudiantes, según Chevallard y Joshua (1982), este proceso lo definen “como el proceso en el que el saber del experto- “saber sabio”-se

convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –“saber enseñado”-”.

Posterior a la implementación de la rejilla o matriz Lesson Study, realizaron ajustes a través de la escalera de retroalimentación de Wilson (Ver tabla 7).

Tabla 7

Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, ciclo de reflexión tres

ACLARACIÓN	VALORACIÓN
Seguridad en el trabajo de campo para crear un clima de protección para todos. Comprensiones esperadas. Técnicas e instrumentos de evaluación. Criterios de evaluación.	Concreción curricular. Coherencia. Contexto territorial. Trasversalidad.
PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS
Claridad en el RPA de método.	Estrategias para que los estudiantes ayuden a garantizar ambientes sanos en el territorio. Rutinas de pensamiento. Claridad en los propósitos de los desempeños.

Nota: Adaptación escalera de Wilson

Evaluación del Ciclo de reflexión

Para evaluar el ciclo tres, se realizó una matriz, la cual deja ver con precisión las fortalezas y debilidades del ciclo tres (Ver tabla 8).

Tabla 8

Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión tres

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	Trabajo colaborativo. Concreción curricular. RPA. Contexto territorial. Trasversalidad. Lluvia de ideas.	Evaluación. Número de actividades. Claridad.

Acciones de Implementación	Externalización del pensamiento. Contextualización. Investigación. Flexibilidad. Tics. Retroalimentación.	Evaluación.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	Retroalimentación	Técnicas e instrumentos de evaluación. Sistematización.

Reflexión general: Con el foco seleccionado por la triada de investigación, el docente construyó una ruta descendente curricular, coherente con las apuestas globales y pertinente con el contexto situacional de la institución, De Longhi (2009). En este ciclo, se implementó la lluvia de ideas, rutinas de pensamiento, anotaciones en el diario de campo tanto del docente como en el cuaderno de los estudiantes, entrevistas, diseño y realización de infografías, que evidenciaron el pensamiento crítico, la lectura y escritura de diferentes contextos. Así mismo, se evidenció la flexibilidad en algunas actividades que no se dieron como se habían planeado. Por otra parte, la contextualización del entorno escolar, permitió a los estudiantes demostrar su autonomía, creatividad a la hora de dar solución al problema planteado. Hubo participación y comprensión de los estudiantes, lo que facilitó el trabajo y el aprendizaje colaborativo. No obstante, la evaluación cuantitativa no se evidenció.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Flexibilidad, variedad de rutinas de pensamiento, responsabilidad y orden en los desplazamientos por lugares naturales, realizar esquemas que permitan los análisis comparativos e implementar un modelo de evaluación que garantice la reelección de la información, así como la inclusión del contexto como eje transversal.

Análisis parcial de los datos.

El análisis se evidencia en la siguiente tabla de categorías emergentes (Ver tabla 9)

Tabla 9

Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión tres

OBJETO ESTUDIO	DE	CATEGORÍAS APRIORI DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA		Acciones de planeación	Acciones de planeación	Concreción curricular. Resultados Previstos de Aprendizaje. Coherencia. Pertinencia.
		Acciones de implementación	Acciones de implementación	Mesa redonda. Lluvia de ideas. Contextualización Flexibilidad en el aula
		Acciones de evaluación	Estrategias de evaluación de los aprendizajes	Técnicas e instrumentos. Evaluación cuantitativa.

5.4 Ciclo de reflexión cuatro

Nombre del Ciclo: El ambiente y su estado en mi territorio

Foco elegido para el ciclo: Preservación ambiental

Habilidad o competencia general a desarrollar: Comprender textos relacionados con el ambiente, su contaminación y preservación para conocer su contexto en el territorio local.

Formulación de los RPA en varias dimensiones:

RPA- CONOCIMIENTO: El estudiante comprenderá el sentido global de textos expositivos relacionados con el ambiente, su contaminación y formas de preservarlo desde su propia acción.

RPA- METODO: El estudiante comprenderá textos expositivos relacionados con la contaminación y preservación del ambiente, a partir de su lectura e interacción con sus compañeros.

RPA- PROPOSITO: El estudiante comprenderá que conocer sobre el ambiente y su contaminación es de vital importancia para conservarlo.

RPA- COMUNICACIÓN: El estudiante expondrá su comprensión ambiental de forma escrita y oral en ambientes de aprendizaje.

Contextualización del Ciclo: El ciclo se realizó en el área de Humanidades y Lengua castellana con estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa El Roble, la cual está ubicada en la zona rural del municipio de Palestina, con ecosistemas de alta montaña, biodiversos, pero diezmados por la tala indiscriminada de sus bosques, la caza furtiva, quemas y el uso de agroquímicos en sus territorios. Los estudiantes, niños y niñas entre los 12 y 14 años de edad, presentaban evidentes dificultades en su comunicación oral y escrita. En ese sentido, en tres sesiones, dos sincrónicas de 60 minutos cada una, y una asincrónica desarrolladas en dos días, los estudiantes realizaron diferentes desempeños para fortalecer su comprensión e interpretación, a partir de textos orales y escritos relacionados con el ambiente, su contaminación y preservación (Ver anexo G).

Planeación de la investigación.

La investigación va ser desarrollada en su contexto natural, después de un análisis de concreción curricular y conceptos estructurantes, bajo la metodología Lesson Study y su matriz, y la Enseñanza para la Comprensión (EpC) a través de su formato de planeación (Ver anexo F). Las evidencias se recabarán en el transcurso de las actividades, a partir de las anotaciones registradas desde la observación en el cuaderno del docente, videos y fotografías de las intervenciones de los estudiantes, así como de sus cuadernos, y dos instrumentos de evaluación como la lista de chequeo y dos rúbricas.

Descripción del Ciclo

Acciones de planeación

1. **Exploración:** Después de presentar una introducción al tema, se presentará una evaluación diagnóstica, a través de una rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto), la cual será proyectada o compartida por el grupo de WhatsApp del curso. Sus reflexiones serán socializadas con todo el grupo.

2. **Exploración:** A modo de lluvia de ideas, los estudiantes responderán a la pregunta ¿Qué es el ambiente para ustedes? Todas las respuestas son válidas y se anotarán en el tablero. Finalmente se construirá un concepto de ambiente con los insumos recogidos, resaltando su importancia.

3. **Investigación guiada:** Desde el trabajo colaborativo, los estudiantes se organizarán por grupos. A cada uno se le comparte un texto expositivo escrito relacionado con el ambiente, con el objetivo de leerlo y releerlo como primera aproximación. De igual manera, buscaran en el diccionario las palabras desconocidas apelando al contexto de la frase donde aparece el término desconocido, así mismo identificar su tema central, la intención del autor, escribir las frases e ideas que les llame la atención justificando la selección y relacionar la lectura con el contexto local.

Cada estudiante deberá escribir sus apreciaciones (Textos) individuales y colectivas en el cuaderno. Desde una exposición oral, cada grupo presentará sus comprensiones al auditorio, de forma clara y coherente.

4. **Investigación guiada:** A modo de aprendizaje invertido y con los insumos anotados en el cuaderno y el sustento de cada uno de los grupos en la exposición de la clase anterior, cada estudiante entrevistará a un miembro de la comunidad con el objetivo de conocer el estado ambiental de la vereda y las diferentes maneras como lo conservan. La entrevista será enviada como texto escrito expositivo, al grupo de WhatsApp del curso.

5. **Proyecto de síntesis:** Con las comprensiones adquiridas, cada grupo realizará una exposición oral de cinco minutos sobre el ambiente y las formas de conservarlo.

Acciones de implementación

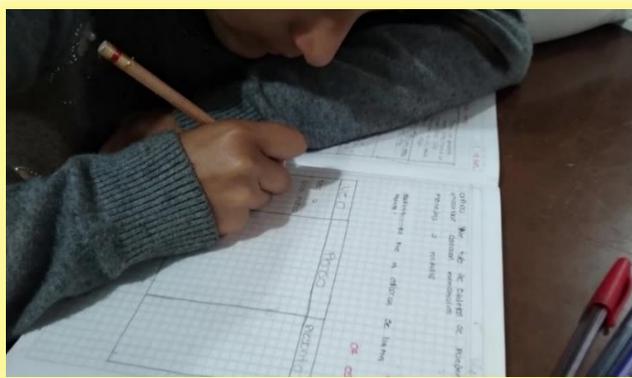
1. **Exploración:** Se proyectó la caricatura y se les pidió a los estudiantes que dieran respuesta a las preguntas ¿qué veo?, ¿qué pienso? y ¿qué me pregunto con respecto a ella? Después de diez minutos se socializaron sus reflexiones (Ver figura 19). En las apreciaciones de los estudiantes es frecuente la confusión entre ver y pensar. Algunos dieron sus puntos de vista en el momento de describir los elementos que hay en la caricatura. Otros describieron de forma textual su observación y profundizaron su pensamiento con inferencias y respuestas acordes al tema (Ver video rutina de pensamiento ciclo 4).

https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1A0yXD6rm3Ley97d5Y_5XO9IMuM1NH2jE

De su pensamiento emergieron preconceptos fundamentados en la contaminación del planeta y en la necesidad de ayudar a conservarlo. La claridad de la caricatura permitió realizar comprensiones sobre la contaminación y preservación del ambiente. La metodología de la rutina activó los presaberes y motivó la participación de los estudiantes.

Figura 19

Rutina de pensamiento: veo, pienso y me pregunto

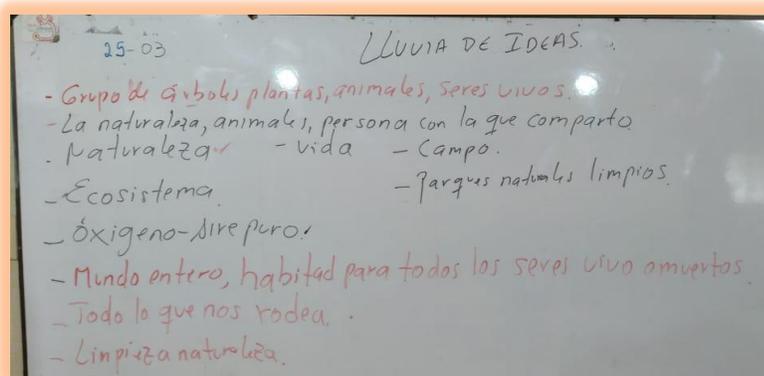


Nota: Trabajo de exploración del pensamiento de los estudiantes.

2. **Exploración:** Una vez se explicó la metodología de la lluvia de ideas, se proyectó la pregunta ¿Qué es el ambiente para ustedes? A partir de ahí, los estudiantes expresaron con libertad sus ideas la cuales iban siendo escritas en el tablero por el docente. Todas las opiniones fueron aceptadas incluso las repetidas. Reiteraron que el ambiente es todo lo relacionado con la naturaleza y todo lo que rodea a los seres humanos. Se evidenció que, desde los presaberes, los estudiantes socializaron sus conceptos de ambiente. Hubo un proceso de escucha y de intercambio de conocimientos. Esta actividad brindó al estudiante la libertad de expresar sus ideas sin ánimo de ser coartadas. El ir plasmándolas en el tablero denotó materialización y una participación autónoma y activa (Ver figura 20).

Figura 20

Lluvia de ideas realizada por estudiantes grado octavo en el ciclo de reflexión cuatro



Nota: La figura muestra la concreción del pensamiento de los estudiantes.

3. **Investigación guiada:** Los estudiantes fueron divididos por grupos y se le entregó un texto entre seis y siete párrafos relacionados con el ambiente, su contaminación y conservación. Después se les dio orientaciones para llegar a la comprensión del texto. La organización fue rápida y se facilitó el trabajo colaborativo. Mientras iban leyendo los textos, algunos estudiantes iban buscando palabras desconocidas en el diccionario. La empatía entre compañeros, el hábito de buscar palabras desconocidas y el trabajo colaborativo, permitieron a dos, de cinco grupos conformados, profundizar en el desarrollo de la actividad. (Ver figura 21).

Figura 21

Estudiantes se aproximan teóricamente a la contaminación y conservación ambiental.



Nota: El trabajo colaborativo es una estrategia para participar de manera activa.

Una hora no fue suficiente para desarrollar las actividades programadas para la primera sesión, por ejemplo, la comprensión global de los textos suministrados, no se desarrolló a cabalidad y su exposición no fue posible. En ese orden, hubo flexibilidad de exponer en la próxima clase y se dio a conocer la lista de chequeo como instrumento para evaluarla. Algunos estudiantes no lograron comprender los textos, otros no pusieron atención, y otros al parecer, no dieron importancia al proceso de aprendizaje. Para ese momento, el docente empezó a preguntarse, qué podría estar pasando cuando a todos se les daba las mismas orientaciones, los mismos recursos, pero algunos se les facilitaba más la comprensión que a otros.

Por otro lado, justo antes de acabarse la clase, el docente orientó para que cada estudiante, entrevistara a algún miembro de la comunidad con el objetivo de conocer las formas en que contaminan el ambiente en el territorio, pero también las prácticas que utilizan para conservarlo. En ese momento dos estudiantes interrogaron sobre cuáles debían ser las preguntas. El docente no les dijo las preguntas, pero les reiteró que el objetivo era saber qué prácticas realiza la comunidad para conservar el ambiente y cuáles para contaminarlo. A partir de allí, podían hacer las preguntas que quisieran y que al final, con toda esa información, ya fuera escrita a modo de apuntes en su cuaderno o grabada en un audio en su celular, debían

hacer un texto expositivo teniendo en cuenta la rúbrica suministrada como instrumento de evaluación.

4. **Investigación guiada:** Dos días después, a través de comunicación por WhatsApp, tres de quince estudiantes comenzaron a enviar sus textos expositivos escritos. Finalmente, nueve estudiantes enviaron su trabajo.

5. **Proyecto de síntesis:** Una vez llegaron los estudiantes a clase, el docente realizó un resumen de lo que hasta ese momento se había realizado, tanto en objetivos como actividades. Posteriormente dio un tiempo determinado para que los grupos expositores finalizaran detalles. En este proceso fueron evidente algunas falencias tanto del docente como de los estudiantes para enriquecer el trabajo colaborativo y por lo tanto, su aprendizaje. La participación no tuvo la contundencia y seriedad para el trabajo de síntesis. Después, uno a uno de los grupos fue exponiendo, algunos con carteleras y otros desde el tablero a través de mapas conceptuales (Ver figura 22). Si bien es cierto los estudiantes muestran habilidad para buscar información y plasmarla en una idea, a la hora de expresarla tienen dificultades en cuanto el tono de voz, manejo del cuerpo, contacto visual con el público, estructuración de las ideas, y en la parte escrita, errores de ortografía.

Figura 22

Exposición oral de estudiantes sobre su comprensión de la conservación ambiental



Nota: Ejercicio de la comprensión frente a la conservación ambiental.

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

1. La rutina de pensamiento (Veo, pienso, me pregunto) se evaluó a partir del análisis documental de los cuadernos del estudiante, la observación in situ y el diario del docente. Se realizó desde la heteroevaluación, pero no se utilizó un instrumento que permitiera medir su evaluación.

2. La lluvia de ideas se evaluó a partir de lo expuesto por los estudiantes. Se realizó bajo el modo de heteroevaluación. Desde los presaberes, los estudiantes socializaron sus conceptos de ambiente. Hubo un proceso de escucha y de intercambio de conocimientos.

3. El trabajo colaborativo se evaluó desde la observación y el análisis documental del cuaderno del docente. Se realizó heteroevaluación a través de una rúbrica, la cual tuvo un enfoque cualitativo anotado en el cuaderno del docente. Allí se pudo observar que los estudiantes se apoyan entre sí facilitando su comprensión y aportando conocimientos al grupo.

4. El texto expositivo se evaluó desde el análisis documental del texto enviado por los estudiantes, a modo de heteroevaluación a partir de una rúbrica previamente socializada (Ver figura 23). Según el instrumento, se documentaron fortalezas en la interacción de los estudiantes con su comunidad, pero también debilidades en la estructurar el texto expositivo.

Figura 23

Rubrica para evaluar los textos expositivos de los estudiantes en el ciclo cuatro

Rubrica para evaluar el texto expositivo elaborado a partir de la documentación en clase y la entrevista con la comunidad						
Estudiante: Grado 8 L.L. El Roble						
Item	Criterio	Sobresaliente ⁴ 5 (4-2)	Notable ⁴ 4 (3-2)	Suficiente ⁴ 3 (1-2)	Insuficiente ⁴ 2 (1-1)	Total
10	Cohesión⁴ Adaptación del contenido al tema y organización de la información de manera coherente ⁴	El contenido responde al propósito y asunto de la entrevista, de manera organizada y jerarquizada por párrafos de similar extensión (y con un título temático). ⁴	La mayor parte del contenido responde al propósito y asunto de la entrevista, aunque se detecta alguna incoherencia o contradicción menor. También está jerarquizada en párrafos de similar extensión (y con un título temático). ⁴	La parte esencial del contenido responde al propósito y asunto de la entrevista, pero lo que se detecta son incoherencias o contradicciones. También está jerarquizada y organizado en párrafos, pero no de similar extensión (y con un título temático). ⁴	El contenido no responde al propósito y asunto de la entrevista, por lo que se detectan incoherencias o contradicciones. Tampoco está jerarquizada u organizado en párrafos (y con un título temático). ⁴	0
20	Redacción⁴ Documentación sobre el tema, reproducción de ideas, de las más relevantes a las más específicas (o al revés), sus evolución sus propios puntos de vista al respecto ⁴	El contenido del texto evidencia suficiente documentación sobre el tema, expone claramente una idea principal apoyada por varias ideas secundarias, y no aparece el punto de vista del estudiante. ⁴	El contenido del texto evidencia alguna documentación sobre el tema, expone una idea principal, la cual precede una o dos ideas que la apoyen, y aparece el punto de vista del estudiante. ⁴	El contenido del texto evidencia alguna documentación sobre el tema, expone una idea principal, la cual precede una o dos ideas que la apoyen, y aparece el punto de vista del estudiante. ⁴	El contenido del texto no evidencia documentación sobre el tema, las ideas no están relacionadas entre sí, y el estudiante trata de anotar su punto de vista. ⁴	0
30	Ortografía⁴ Uso de ortografía, puntual (número de puntuación), literal (cumple correcto de las letras) y de tildes. ⁴	El estudiante presenta cinco (5) o 3 errores de ortografía (puntuación, literal y de tildes). ⁴	El estudiante presenta cinco (5) o 6 errores de ortografía (puntuación, literal y de tildes). ⁴	El estudiante presenta entre 7 y 9 errores de ortografía (puntuación, literal y de tildes). ⁴	El estudiante presenta entre 10 y más errores de ortografía (puntuación, literal y de tildes). ⁴	0

Nota: La rúbrica valora la producción de textos expositivos de los estudiantes.

5. La exposición oral se evaluó a partir de la observación in situ a modo de Heteroevaluación, a través de una lista de Chequeo la cual verificó el cumplimiento o no de criterios clave para determinar la competencia comunicativa del estudiante a la hora de exponer su pensamiento (Vea figura 24). Se pudo observar que la expresión oral todavía demuestra timidez, aunque denotan habilidad para buscar información y plasmarla en una idea para ser comunicada, a la hora de expresarla tienen dificultades en cuanto el tono de voz, manejo del cuerpo, contacto visual con el público y estructuración de las ideas. El uso adecuado de ayudas visuales y la ortografía también son elementos a mejorar.

Figura 24

Lista de chequeo para monitorear el proyecto de síntesis en el ciclo de reflexión cuatro

INFORMACIÓN GENERAL				
FECHA DE APLICACIÓN: _____				
Grado: _____				
NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES: _____				
NOMBRE DEL DOCENTE: Harrison Eduardo Castañeda Montero				
LISTA DE CHEQUEO				
Item	VARIABLES / INDICADORES	CUMPLE		OBSERVACIONES
		SI	NO	
1.	INTRODUCCIÓN DE LA PRESENTACIÓN			
	Su vestuario es acorde con la presentación.			
	Da la bienvenida a la audiencia.			
	Los expositores hacen su presentación personal (Nombre).			
	Presenta el tema de exposición.			
	Determina la estructura y contenido de la exposición.			
2.	CUERPO DE LA PRESENTACIÓN			
	Utiliza expresiones y terminología adecuada con el tema de exposición.			
	Demuestra manejo del tema.			
	Se evidencia preparación de la exposición.			
	Mantiene contacto visual con la audiencia.			
	Su lenguaje corporal es adecuado con el discurso.			
3.	CONCLUSIÓN DE LA PRESENTACIÓN			
	Realiza el resumen de la exposición presentada.			
	Agradece a la audiencia por su atención.			
	Responde preguntas de la audiencia de manera acertada.			
4.	DISEÑO DE LA AYUDA VISUAL			
	La presentación es agradable a la vista (colores, diseño)			
	El tipo y tamaño de letra es legible			
	Las diapositivas contienen las ideas principales			
	Las diapositivas muestran imágenes acordes con el tema			

Nota: La figura muestra el instrumento de evaluación de la exposición oral de los estudiantes grado octavo.

Trabajo colaborativo

Con la triada de investigación se planteó un foco en común. A partir de allí cada docente realizó su propia planeación del ciclo y la compartió para que sus compañeros, a través de una escalera de realimentación, expresaran sus aclaraciones, valoraciones, preocupaciones y sugerencias (Ver tabla 10).

Tabla 10

Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, Ciclo de reflexión cuatro

ACLARACIÓN	VALORACIÓN
Considero que en el RPA de comunicación sería apropiado establecer el medio en que los estudiantes van a exponer su comprensión.	Valoro lo realizado en el ejercicio y que posea un buen manejo en la planeación de su práctica de enseñanza siguiendo los lineamientos del seminario de investigación pedagógica y la asesoría de la tesis. Valoro la planeación de las actividades con coherencia en los RPA.
PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS
Tal vez debería pensar en seleccionar a las personas a entrevistar y luego distribuir las entre los estudiantes para así lograr una forma de organización al respecto.	Sugiero apoyarse en conceptos estructurantes propios de la actividad ambiental que acompañen a los que ya están estructurando esta práctica.

Nota: La tabla muestra el trabajo de realimentación realizada por la triada al docente investigador. Fuente, escalera de Wilson.

Evaluación del Ciclo de reflexión

El ciclo de reflexión se evalúa a partir de la observación de sus fortalezas y debilidades en la siguiente matriz (Ver tabla 11)

Tabla 11

Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión cuatro

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulación de Conceptos estructurantes ➤ Contextualización ➤ Coherencia curricular ➤ Coherencia de RPA con las actividades ➤ Externalización del pensamiento ➤ Variedad de actividades ➤ Evidencias para recolectar información 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño de instrumentos de evaluación ➤ Exceso de actividades para un ciclo.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empatía ➤ Organización de materiales ➤ Visibilización del pensamiento ➤ Interacción ➤ Estrategias de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulación entre el número de actividades y el tiempo de cada sesión ➤ Claridad en la orientación de algunas actividades. ➤ Trabajo colaborativo ➤ Estrategias para fomentar los aprendizajes de los estudiantes
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coherencia con los RPA y las estrategias de enseñanza. ➤ Socialización previa de instrumentos. ➤ Uso de lista de chequeo y rúbricas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No hubo instrumento para evaluar la rutina de pensamiento ni la lluvia de ideas. ➤ El diario del profesor no se llevó con rigor. ➤ Sólo Heteroevaluación.

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

La planeación del ciclo N. 4 tuvo una concreción curricular acorde con las exigencias del contexto académico mundial y el contexto local donde se desarrolló la práctica de enseñanza. Los conceptos estructurantes correspondieron al área específica del saber (Lenguaje) en relación con la conservación ambiental (foco del ciclo), los cuales fueron decantados en unos Resultados (RPA), aunque ambiciosos, se aproximaron a lo que el docente quería que sus estudiantes aprendieran basados en su nivel de aprendizaje. A partir de allí, teniendo en cuenta las metas de la EpC, se planearon desempeños que irían a contribuir con el alcance de los RPA y la forma en que iban a ser valorados. Cabe mencionar que estos desempeños tenían dentro de sus propósitos, emerger el pensamiento de los estudiantes y promover el trabajo colaborativo, pero se excedieron en la cantidad de actividades con relación al número de sesiones y horas programadas. Por otra parte, no hubo un instrumento que pudiera evaluar los alcances de la rutina de pensamiento.

El desarrollo de la implementación se caracterizó por la empatía. Las dos primeras actividades de carácter diagnósticas, permitieron visibilizar y conocer los conocimientos previos. Ya en la fase de investigación guiada y proyecto de síntesis, el uso de diferentes estrategias de enseñanza permitió articular mejor los desempeños y mostrar los aprendizajes de los estudiantes. Es de mencionar que las sesiones estaban programadas para dos horas de 60 minutos cada una, pero por cambios en el horario a último momento se recortó cada sesión a una hora, ello implicó realizar ajustes no establecidos en su desarrollo. Por otra parte, el uso de tic fue escaso con respecto a las características y faltó la búsqueda de estrategias para estimular una participación que diera cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación evidenciaron coherencia con los RPA y las estrategias de enseñanza. Cuatro fueron los medios que se tuvieron en cuenta para evaluar las producciones

de los estudiantes, los cuales se hicieron evidentes desde la observación, el análisis documental y anotaciones en el diario del profesor. Por otra parte, la heteroevaluación fue la única perspectiva para determinar sus alcances, y, además, los instrumentos (rúbricas y lista de chequeo), aunque fueron previamente socializados, solo dieron información de tres actividades correspondientes a la investigación guiada y al proyecto de síntesis, pero no se tuvo información precisa de las dos actividades de exploración por carecer de un instrumento que pudiera medirlas. Un factor determinante para el análisis fueron las anotaciones en el cuaderno del docente, no obstante, su rigor fue mínimo.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión.

Para el siguiente ciclo hay que continuar declarando RPA articulados a los conceptos estructurantes del lenguaje con el desarrollo sostenible del ambiente, pero a la vez, habrá que aumentar su claridad y ajustarlos a la realidad del contexto para ser alcanzados. Por otra parte, implementar más tipos de rutinas de pensamiento, así como encontrar un instrumento para evaluarlas y de alguna manera, utilizar una plataforma tecnológica para evidenciar sus resultados.

Urge buscar la forma de conjurar la presencia de algún contratiempo extra clase, es decir, la presentación de un acontecimiento ajeno que pueda trastornar la implementación de la práctica de enseñanza. Por lo tanto, es menester la incorporación de la flexibilidad en su desarrollo.

Desde la planeación habrá que dar variedad a las actividades teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Así mismo, es menester calcular el tiempo para que las actividades se desarrollen ajustadas al mismo. Es mejor calidad que cantidad. No dejar explicaciones a medias o realizarlas a la ligera por cumplir una programación.

Incorporar nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que tengan en cuentas los diferentes niveles o estilos de aprendizaje de los estudiantes, para que, en ese sentido, puedan realizar producciones acordes a las exigencias establecidas. De igual manera, es necesario fomentar procesos de lectura y el uso del diccionario para mejorar la ortografía del estudiante, promover ejercicios de expresión oral y corporal, como prácticas lúdico teatrales y socializar a los estudiantes, aplicaciones o programas de diseño para desarrollar presentaciones visuales.

Análisis parcial de los datos

El análisis se evidencia con la siguiente tabla de categorías emergentes durante el ciclo cuatro (Ver tabla 12)

Tabla 12

Análisis parcial de los datos con categorías emergentes del ciclo de reflexión cuatro

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS A PRIORI DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coherencia y pertinencia. ➤ Diseño de instrumentos para evaluar rutinas de pensamiento.
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso de tic. ➤ Competencia lectoescritora. ➤ Estilos de aprendizaje.
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diario del docente. ➤ Análisis documental. ➤ Heteroevaluación.

5.5 Ciclo de reflexión cinco

Nombre del Ciclo: La contaminación es un problema de todos.

Foco elegido para el ciclo: Contaminación ambiental

Habilidad o competencia general a desarrollar: Producir textos narrativos que evidencien la contaminación en su territorio para generar conciencia ambiental

Formulación de los RPA en varias dimensiones:

RPA- CONOCIMIENTO: El estudiante identificará el concepto del texto narrativo, tipos, estructura, características y la forma de producirlos, relacionados con la contaminación ambiental en su territorio.

RPA- MÉTODO: El estudiante producirá un texto narrativo relacionado con la contaminación ambiental de su territorio, teniendo en cuenta su estructura y características.

RPA- PROPÓSITO: El estudiante comprenderá la importancia de fortalecer su capacidad comunicativa con la producción de textos narrativos sobre la contaminación ambiental en su territorio.

RPA- COMUNICACIÓN: El estudiante publicará en la página de Facebook del colegio, un texto narrativo audiovisual, relacionado con la contaminación ambiental de su territorio.

Presentación del Ciclo: El ciclo número 5, denominado “La contaminación es un problema de todos”, se realizó en el área de Humanidades y Lengua castellana, bajo el marco de la EpC y la metodología Lesson Study, con estudiantes del grado sexto de la institución Educativa El Roble, ubicada en el casco rural del municipio de Palestina, el cual posee ecosistemas biodiversos, pero diezmados por algunos fenómenos de contaminación. Los estudiantes, niños y niñas entre los 12 y 14 años de edad, a través de textos narrativos orales, escritos y audiovisuales, visibilizaron estas problemáticas, durante cuatro sesiones, una de dos horas, dos de una hora y una asincrónica como aprendizaje invertido, en el transcurso de una semana. Cabe mencionar que este ciclo hace parte de una serie soportada en la sostenibilidad

ambiental, la cual se ha desarrollado a partir del ciclo 3 y 4; con focos como Alfabetización Ambiental, Conservación Ambiental, y para este caso, Contaminación Ambiental, tal como se puede evidenciar en la rejilla Lesson Study (Ver anexo H) o en el link

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RR8oP-BDnKe5fJ_nVb99Ove45SrYk8sk/edit#gid=2014660868

Planeación de la investigación.

Desde los parámetros de la metodología Lesson Study, Pérez & Soto (2014), el docente investigador se reunió con su par y determinaron el foco del ciclo. A partir de este proceso, determinó los conceptos estructurantes (Gagliardi, 1986), abarcadores de su área y construyó una competencia, la cual, para ser alcanzada por los estudiantes, proyectó cuatro Resultados Previstos de Aprendizaje (conocimiento, método, propósito y comunicación). Posteriormente, de manera coherente y pertinente a los conceptos estructurantes, la competencia, los RPA y el contexto de la práctica, planeó estrategias de enseñanza y evaluación bajo la directriz de Enseñanza Para la Comprensión (Ver figura 25). De esa manera, enmarcó una fase de exploración, otra de investigación guiada y finalmente una de síntesis, para ser desarrolladas durante cuatro sesiones, dos sincrónicas y una asincrónica como aprendizaje invertido.

Figura 25

Formato de planeación para el ciclo de reflexión cinco bajo el marco de la EpC

Contextualización: El siguiente ciclo se realizó en el área de Humanidades y Lengua castellana, bajo el marco de la EpC y la metodología Lesson Study. Corresponde al ciclo 5 de un proceso que se desarrolló teniendo como competencia general, la Competencia Ambiental, la cual se ha desarrollado a partir del ciclo 3, focos como Alfabetización Ambiental, Conservación Ambiental, y para este caso, Contaminación Ambiental. El ciclo # 5, denominado "La contaminación, un problema de todos" se implementó con estudiantes del grado sexto de la institución Educativa El Roble, ubicada en el casco rural del municipio de Palestina, el cual posee ecosistemas de alta montaña, biodiversos, pero diezmarados por algunos fenómenos de contaminación. Los estudiantes, niños y niñas entre los 13 y 14 años de edad, a través de textos narrativos orales, escritos y audiovisuales, visualizaron estas problemáticas presentes en sus territorios, durante cuatro sesiones, una de dos horas, dos de una hora y una asincrónica como aula invertida, en el transcurso de una semana.

Conceptos estructurantes: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Ambiente.

¿Cómo se contamina el ambiente en nuestros territorios?

1. Con esta sesión de contextualización se aborda el concepto de contaminación ambiental.	2. Con esta sesión de contextualización se aborda el concepto de contaminación atmosférica.	3. Con esta sesión de contextualización se aborda el concepto de contaminación hídrica.	4. Con esta sesión de contextualización se aborda el concepto de contaminación del suelo.
-------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

CONOCIMIENTO	METODO	PROPÓSITO	COMUNICACIÓN
---------------------	---------------	------------------	---------------------

MIC	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TEP	VALORACIÓN CONTINUA
1	Sesión 1, asincrónica Una vez socializada la competencia a desarrollar a los RPA del ciclo por parte del docente como evaluación diagnóstica, los estudiantes desarrollan la rúbrica de pensamiento "Ahora piensa, Ahora piensa" sobre la contaminación. Son seleccionados previos a la exposición del docente, son vocalizados con todo el grupo. Posteriormente, el docente realiza una exposición magistral sobre la contaminación ambiental. Luego proyecta un video tipo un focus de cuento sobre el mismo tema. Y al final, se retoma la rúbrica de pensamiento "Ahora piensa, Ahora	2 10	Forma: Informal. Tipo: Escrita. Formato: Interovaluación. Lista de chequeo con los siguientes ítems: 1. ¿Realiza descripciones detalladas de la contaminación? 2. ¿Contornea explicaciones e interpretaciones sobre la contaminación? 3. ¿Razona con evidencias...

1. De este lugar se extrajo el formato de la meta y la cual se dirige este documento.
2. De este lugar se extrajo el formato de desempeño. 3. De este lugar se extrajo el formato de evaluación. 4. De este lugar se extrajo el formato de rúbrica.

<p>pienso' enfatizando en la reflexión sobre la manera en que el pensamiento del estudiante se ha transformado.</p>	<p>sobre la contaminación? 4. ¿Establece conexiones entre ideas, conocimientos, intereses, otras materias, etc.? 5. ¿Tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas? 6. ¿Capta lo esencial del contenido y llega a conclusiones?</p>	<p>A través de la aplicación de edición de video descargada en su celular, cada grupo, involucrados por el docente, inicia un proceso de edición del material registrado y elaborado como son las fotografías y el texto narrativo. Algunos o algunos miembros de cada grupo, narran el texto a viva voz, para posteriormente capturar las fotografías, efectos de sonido y musicalización. La producción final es publicada en la página de Facebook de la I. Educativa.</p>	<p>siguientes criterios: 1. El Volumen y tono de voz es adecuado 2. Narra con fluidez 3. Utiliza recursos visuales y digitales como el celular y aplicativos de video 4. La producción evidencia a un trabajo colaborativo y creativo 5. La producción tiene coherencia entre texto e imagen.</p>
<p>1.2 Sesión 2. Silenciosa 3. Para contextualizar la sesión, el docente presenta un cuento audiovisual. Después a modo de taller, expone unas orientaciones sobre el texto narrativo, su estructura, características, tipos y forma de escritura. En consecuencia, los estudiantes conforman grupos, ejecutan un proceso de aprendizaje haciendo, mediante la producción de un plan textual que finalmente se convierte en un texto narrativo relacionado con la contaminación ambiental de sus territorios.</p>	<p>10 Forma: Formal. Tipo: Escrita Fuente: Heteroevaluación y autoevaluación a parte de una Rúbrica con los siguientes criterios: 1. Tema 2. Propuesta comunicativa 3. Secuencia narrativa. 4. Organización. 5. Ortografía.</p>		
<p>Sesión 4. Audiovisual Desde el aula invertida, cada grupo de estudiantes, conformado previamente, a través de sus celulares toman como mínimo 10 fotografías que evidencian la contaminación ambiental que han observado en sus territorios, las cuales son enviadas a través de aplicaciones como WhatsApp o correo electrónico a la cuenta de WhatsApp del docente. Por otro lado, un estudiante por grupo, descarga en su celular, la aplicación Zamzar o otra, que les permita editar videos en tiempo real.</p>	<p>Forma: Formal. Tipo: Análisis documental Fuente: Heteroevaluación, Autoevaluación a través de lista de chequeo con los siguientes criterios: 1. Demuestra puntualidad en el envío de las fotografías. 2. Coherencia temática con el texto narrativo. 3. Número de fotografías. 4. Claridad de las fotografías. 5. Cantidad.</p>		

Nota: La figura muestra la planeación para el ciclo, con estudiantes del grado sexto.

El docente investigador proyectó como estrategias de enseñanza, la rutina de pensamiento, exposición magistral, un taller y el aprendizaje invertido. Finalmente, los estudiantes realizaron un cuento audiovisual.

Descripción del Ciclo

a) Acciones de planeación.

1. Exploración: Una vez socializada la competencia a desarrollar y los RPA del ciclo por parte del docente, así como el tipo de evaluación, los estudiantes desarrollarán la rutina de pensamiento "Antes pensaba, Ahora pienso" sobre la contaminación. Sus reflexiones previas a la exposición del docente, serán socializadas con todo el grupo. Posteriormente, el docente realizará una exposición sobre la contaminación ambiental. Luego proyectará un video clip en forma de cuento sobre el mismo tema. Y al final, se retomará la rutina de pensamiento "Antes pensaba, Ahora pienso" enfatizando en la reflexión sobre la manera en que el pensamiento del estudiante se ha transformado. La rutina será evaluada con una lista de chequeo (ver figura 26)

Figura 26

Lista de chequeo para evaluar el desarrollo y transformación del pensamiento.

INFORMACIÓN GENERAL				
FECHA DE APLICACIÓN:				
GRADO:				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:				
NOMBRE DEL DOCENTE: Harrinson Eduardo Castañeda Montero				
LISTA DE CHEQUEO PARA RUTINA DE PENSAMIENTO				
Item	VARIABLES / INDICADORES	CUMPLE		OBSERVACIONES
		SI	NO	
1.	INTRODUCCIÓN DE LA PRESENTACIÓN			
	Describe diferentes formas de contaminación			
	Construye explicaciones e interpretaciones sobre la contaminación.			
	Razona con evidencias sobre la contaminación			
	Expone cambios o transformaciones en su pensamiento			
	Establece conexiones entre ideas, conocimientos anteriores, otras materias, etc.			
	Tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.			
	Capta lo esencial del contenido y llega a conclusiones			
Firma del Docente		Firma del Estudiante		

Nota: Instrumento para evaluar la rutina de pensamiento "Antes pensaba, Ahora pienso".

2. Investigación guiada: Para contextualizar la sesión, el docente contextualizará la clase anterior. Después a modo de taller, expondrá una presentación visual con referentes sobre el texto narrativo, su estructura, características, tipos y forma de escribirlo. En consecuencia, los estudiantes conformarán grupos, efectuarán un proceso de aprender haciendo, mediante la producción de un plan textual que finalmente se convertirá en un texto narrativo relacionado con la contaminación ambiental de sus territorios.

3. Investigación guiada: Desde el aprendizaje invertido, cada grupo de estudiantes, conformado previamente, a través de sus celulares tomarán como mínimo 10 fotografías que evidencien la contaminación ambiental que han narrado en sus textos, las cuales son insumos necesarios para realizar el video en la próxima clase. Los registros fotográficos serán enviados a la cuenta de WhatsApp del docente. Por otro lado, un estudiante por grupo, descargará en su celular, la aplicación Inshot u otra, que les permita editar videos en tiempo real.

4. Proyecto de síntesis: Para esta sesión, cada grupo ya debe tener su texto narrativo sobre contaminación ambiental y un registro fotográfico relacionadas con él. A través de la

aplicación de edición de video descargada en su celular, cada grupo, asesorados por el docente, iniciará un proceso de edición del material registrado y elaborado como son las fotografías y el texto narrativo. Algún o algunos miembros de cada grupo, narraran el texto a viva voz, para posteriormente incluir las fotografías, efectos de sonido y musicalización. La producción final será publicada en la página de Facebook de la institución educativa.

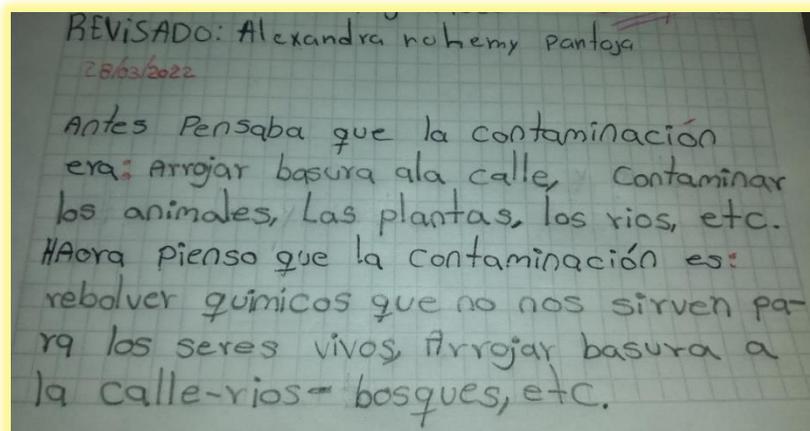
b) Acciones de implementación

Exploración: Una vez reunidos el docente investigador y los estudiantes en la sala de informática, se proyectó una presentación en diapositivas, la cual contenía en principio el Tópico Generativo ¿Cómo se contamina el ambiente en nuestros territorios? y posteriormente la competencia y los resultados previstos de aprendizaje (RPA) que se abordarían durante el ciclo. Allí se leyeron y se explicaron una y otra vez, hasta que se garantizó la comprensión por parte de los estudiantes dando espacio a preguntas y proposiciones. Aquí el docente hizo énfasis en la importancia de escucharse y participar de forma decidida en el desarrollo de la clase.

Por el mismo medio de proyección, inició la fase de exploración a través de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, Ahora pienso” Project Zero (2019), bajo el tópico “pienso que la contaminación ambiental es... y Ahora pienso que la contaminación ambiental es...”. Dentro de sus primeras definiciones, leyeron que la contaminación era “un juego, ruptura de la capa de ozono, tala de árboles, muerte de animales, proliferación de plásticos, humo de fábricas y carros, arrojar basuras a la calle y a los ríos, destrucción de la naturaleza”, entre otras (Ver figura 27).

Figura 27

Rutina de pensamiento "Antes pensaba-Ahora pienso" sobre contaminación



Nota: La figura muestra la externalización del pensamiento de los estudiantes del grado sexto con respecto a la contaminación.

Seguidamente hubo una exposición magistral de los conceptos de contaminación, contaminante, sus diferencias y los tipos de contaminación que existen y los que se presentan en el territorio.

<https://docs.google.com/presentation/d/1quVqUyglED9ZsBWdbIW7Kv4AjKbxnLao/edit#slide=id.p1>). En este segmento, los estudiantes leyeron los conceptos que estaban en la presentación, unos lo hacían con voz tímida desde un amplificador de sonido, tal vez por pena o miedo, otros por el contrario querían leerlos siempre, y otros, parecían no comprender nada.

Hubo varias preguntas sobre la contaminación de la atmosfera, algunas palabras desconocidas, las cuales fueron clarificadas desde el diccionario y con ejemplos. Ello facilitó su comprensión. Los estudiantes daban ejemplos desde su cotidianidad. Por ejemplo, cuando se expuso la contaminación industrial por la expulsión de gases, los estudiantes rápidamente afirmaron que desde sus casas también expulsan humo y por lo tanto contaminan, cuando queman la leña en los fogones para cocinar sus alimentos.

Después se dio cabida a la segunda parte de la rutina de pensamiento “Ahora pienso que la contaminación ambiental es”. Este momento fue realizado escribiendo en el tablero los dos tópicos, el antes de la instrucción y el después. Una estudiante escribió “yo pensaba que la contaminación era un juego y que no pasaba nada si contaminaba”, pero luego, dijo ella, “con la información que me suministró el profesor, ahora pienso que la contaminación es todo aquello que generamos nosotros los seres humanos, a sabiendas que es malo, y lo hacemos a partir de la tala, la quema, la ruptura de la capa de ozono y si seguimos así vamos a morir muy pronto”. Fue entonces, cuando a manera de diálogo, el docente investigador enfatizó el cómo y el por qué cambió el pensamiento de los estudiantes, es decir, explico la externalización del pensamiento.

Investigación guiada: Esta fase se inauguró con la presentación del RPA de Método: El estudiante producirá un texto narrativo relacionado con la contaminación ambiental de su territorio, teniendo en cuenta su estructura y características. En ese sentido, el docente investigador inició con una exposición magistral en diapositivas con la definición del texto narrativo, tipos, estructura, características y la forma de realizarlo. De igual manera proyectó un video, el cual logró cautivar la atención de algunos estudiantes, pero no la de todos.

A medida que el docente exponía las definiciones y la forma para escribir, los estudiantes, organizados por grupos, iban realizando a modo de taller, la estructura de su texto narrativo, asesorados continuamente por el docente investigador (Ver figura 28). En este apartado, a petición de los estudiantes, el docente tuvo que reiterar las orientaciones para de esa manera poder alcanzar el resultado previsto.

Figura 28

Taller sobre producción de texto narrativo en la I.E. El Roble



Nota: Los estudiantes del grado sexto realizan su texto narrativo sobre contaminación ambiental.

No obstante, los estudiantes continuaron haciendo preguntas frente a los diferentes géneros del texto narrativo y su forma de escribirlos. Ello facilitó la construcción de los textos. Adicional a ello, la escucha, el diálogo y la participación a través del intercambio de ideas y experiencias desde sus territorios, fueron importantes a la hora de fortalecer los conocimientos. De esa manera, cierto número de estudiantes lograron estructurar el inicio, el nudo y el desenlace del texto. Unos grupos lo hicieron bajo el género de leyenda, otros de cuento que parecían mitos, y otros de fábulas. Antes de cerrar la clase, se proyectó y aclaró la forma, el tipo, fuente y los criterios para evaluar el texto narrativo.

Una segunda parte de la investigación guiada consistió en programar un ejercicio de realizar o buscar fotografías que pudieran apoyar la narración del texto narrativo previamente escrito y descargar en sus celulares una aplicación recomendada por el docente que permitiera editar videos a través de sus celulares. Los estudiantes lo realizaron desde sus casas a modo de aprendizaje invertido. Desde allí realizaron registro de fotografías las cuales fueron

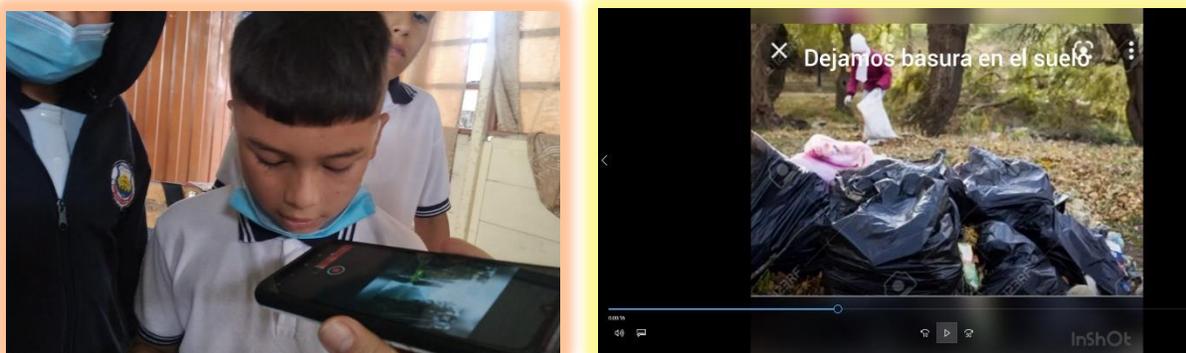
compartidas por el grupo de WhatsApp del grado sexto. Este método de aprendizaje invertido finalmente no fue un aprendizaje invertido. Si bien los estudiantes realizaron actividades fuera del aula institucional, no se generó la metodología específica para esta estrategia de enseñanza. La sesión consistió que los estudiantes realizaran un registro fotográfico que evidenciaran la contaminación ambiental en sus territorios, el cual sería un insumo fundamental para realizar el texto audiovisual. Pero terminando la jornada, algunos estudiantes se comunicaron manifestando que habían tenido dificultades para hacerlo. Fue entonces cuando el docente investigador les dijo que podían descargar imágenes de Google y en ese orden tener los insumos para desarrollar su proyecto de síntesis.

Proyecto de síntesis: Comenzó con una contextualización preliminar y posteriormente con el acompañamiento del docente investigador a cada uno de los grupos para así poder monitorear sus avances. Por lo tanto, revisó que tuvieran el texto narrativo construido, las fotografías guardadas en sus celulares, y que hubieran descargado la aplicación recomendada para editar videos. Por la sencillez de la aplicación, la instrucción del docente y la habilidad de algunos estudiantes, se facilitó la narración de los textos y la edición de los videos. Incluso, hubo estudiantes que asesoraron a otros en el proceso de edición digital (Ver figura 29).

Una vez terminados todas las producciones audiovisuales, fueron compartidas en el grupo de WhatsApp, y proyectadas en el televisor, resaltando sus fortalezas y aprendiendo de las debilidades (Ver videos). <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/13SfxccOf3Lx6jYf-vBUR9TETbSNgFfe>

Figura 29

Producción audiovisual de estudiantes del grado sexto



Nota: La figura muestra la fase de proyecto de síntesis y comunicación del texto narrativo ambiental.

C. Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Durante este ciclo, el docente investigador evaluó los conocimientos, habilidades, comprensiones y actitudes, declarados en los Resultados Previstos de Aprendizaje. En ese orden, valoró el desarrollo de la rutina de pensamiento amparado en la evaluación diagnóstica, la producción del texto narrativo, el registro fotográfico y la edición final del video con evaluación formativa. Este proceso lo realizó a partir de la observación y el análisis documental de las producciones de los estudiantes. En cuanto a los instrumentos utilizados para organizar la información recolectada desde las técnicas, se utilizó la lista de chequeo, la rúbrica y el diario del docente. Según GRUPAL (2015), la lista de chequeo es “una enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes. Estas, que se pueden agrupar en unos pocos criterios o figurar aisladas, se evalúan mediante una marca que indica la ausencia o presencia de una conducta o rasgo”. En ese orden y de acuerdo con Martínez (2008), una rúbrica es “una matriz con un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular”. Por su parte, el diario del docente, es un

instrumento en el que se documenta a diario, los hechos que se consideran importantes tanto en lo ocurrido en el aula de aprendizaje, como en la relación con algún estudiante, o entre los propios estudiantes, Casanova (1998).

Como resultado de la acción de evaluación, tanto el docente investigador como los estudiantes, pudieron evidenciar, por ejemplo, cómo y por qué su pensamiento se transformó. Todo en un proceso de externalización, surgido desde los presaberes, o conocimientos previos de los estudiantes, pero luego, con la interacción con otros conocimientos, pudieron mejorar sus interpretaciones y comprensiones y de esa manera ampliar su razonamiento, (Ritchhart et al., 2014).

En lo concerniente a la evaluación de la producción o escritura del texto narrativo, algunos textos dieron cuenta de elementos relacionados con la contaminación ambiental, insertos en una estructura narrativa coherente, pero con reiterados errores ortográficos. Así mismo, algunos estudiantes terminaron el texto sin atender las orientaciones, por lo que hubo textos que no correspondieron a una estructura narrativa y carecieron de elementos necesarios, tales como personajes y tiempos. Sin embargo, con la evaluación formativa del docente y el aporte de otros compañeros, comprobaron que siguiendo las instrucciones o paso a paso, les facilitaba la construcción del texto. El docente investigador a través de la observación y la rúbrica, evidenció la participación de la gran mayoría de los estudiantes en la creación del texto, la cual fue notoria en las actividades de planificación, redacción y publicación del texto narrativo (Ver figura 30).

Figura 30

Rúbrica para evaluar el texto narrativo ambiental



GOBERNACIÓN DEL HUILA
SECRETARÍA DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROBLE PALESTINA – HUILA.
Reconocimiento Oficial Resolución N.º 2461 junio 02 de 2015
Registro Educativo No. 1255 marzo 26 de 2001
Código DANE 241530000238
NIT 813013790-6



RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS				
CRITERIO	4. EXCELENTE	3. SATISFACTORIO	2. MEJORABLE	1. INSUFICIENTE
Título	Título de acuerdo al tema. Es creativo y original.	El título tiene relación con el tema.	El título tiene poca relación con el tema.	El título no tiene relación con el tema.
Superestructura	Aparece claramente el inicio, desarrollo y desenlace. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	Aparece claramente el inicio, desarrollo y desenlace. Se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos. La historia es un poco confusa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	Aparecen menos de dos elementos de superestructura. Se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos. La historia es confusa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	No aparecen definidos los elementos de la superestructura. En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.
Inicio	Aparecen los personajes, el lugar y una descripción de ellos considerando tres adjetivos para cada uno.	Describe personajes, el lugar y considera dos adjetivos para cada uno.	Nombra personaje y ambiente, pero no se tienen en cuenta los adjetivos.	No se explica qué ocurrió al principio.
Desarrollo	Está claramente expresado el conflicto o problema.	El conflicto o problema no está claramente expresado.	No presenta problema o conflicto.	En la historia no se entiende nada de lo que pasa.
Desenlace	Presenta claramente la solución del problema.	Presenta poca claridad en la solución del problema.	La solución es confusa y algunos hechos no tienen sentido.	No presenta la solución del conflicto.
Creatividad e interés	La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	La historia es original y entretenida.	La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida.	La historia está copiada o no se entiende.

Nombre del alumno o alumnos: _____

Nota: La figura muestra los criterios y la valoración para evaluar el texto narrativo producido por los estudiantes del grado sexto.

Con referencia a la evaluación del aprendizaje invertido, lo que se buscaba era que los estudiantes pudieran sintetizar en imágenes la relación gráfica con el guion escrito. Si bien fueron pocas las fotografías tomadas desde sus territorios, si lograron generar una recopilación de imágenes, descargadas por internet, que fueron el sustento visual del texto narrativo. Finalmente, una vez llegaron a la cuarta sesión, el docente investigador comenzó acompañar a cada uno de los grupos y monitorear sus avances. Qué les evaluó, que tuvieran el texto narrativo construido, las fotografías guardadas en una base de datos, y que hubieran descargado la aplicación recomendada u otra para editar videos. Hubo dos grupos que se adelantaron y terminaron el video, con algunas fallas como una fotografía torcida, algún ruido en la grabación de la narración, pero lo más importante fue la actitud de ir más allá.

Algunos estudiantes no demostraron la actitud idónea durante el desarrollo de los desempeños. Por ejemplo, no corrigieron los textos. Sin embargo, cuando estaban en la última sesión, comenzaron a trabajar y muchos lo terminaron en buen término. Se motivaron cuando vieron que otros compañeros iban finiquitando su trabajo, entonces comenzaron a narrarlo y articularlo. Por ejemplo, un estudiante demostró grandes fortalezas para editar el video, así que el docente investigador le solicitó asesorar a otros grupos.

Por otro lado, se pudo observar que hay bastantes deficiencias en la ortografía y en la redacción de textos, se repiten palabras, pero a la hora de construir los textos orales y escritos narrativos se cumplió con los RPA, prueba de ello fueron los videos que compartieron en el grupo de WhatsApp.

En conclusión, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, mostró la exploración y transformación de su pensamiento, reveló el fortalecimiento de sus competencias comunicativas y su sensibilización frente a la contaminación ambiental desde la producción multimedia de textos narrativos.

Trabajo colaborativo

Con el grupo de investigación se definió un foco en común. A partir de allí cada docente realizó su propia planeación del ciclo y la compartió para que su compañero, a través de una escalera de realimentación, expresara sus aclaraciones, valoraciones, preocupaciones y sugerencias (Ver tabla 13). Además de ello, el diálogo fue permanente durante el transcurso de la implementación y posterior evaluación del ciclo.

Tabla 13

Evaluación de triada a través de Escalera de Wilson, Ciclo de reflexión cinco

ACLARACIÓN	VALORACIÓN
Me pregunto si la conectividad de la zona garantiza el segundo momento de investigación guiada sobre descargar alguna aplicación. Debería asegurarse	Valoro la innovación que trata de dar a las sesiones de clase con el tema tecnológico, esto permite hacer las clases más interesantes promoviendo

de tener un plan B en caso de no poder hacerlo.	de esta manera la motivación y concentración de los estudiantes en cada momento. Valoro lo realizado en el ejercicio y que posea un buen manejo en la planeación de su práctica de enseñanza siguiendo los lineamientos del seminario de investigación pedagógica y la asesoría de la tesis.
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS
En el RPA de método, ¿El estudiante comprende a partir de la producción de textos narrativos la contaminación ambiental de su territorio? Creo que el estudiante para producir un texto narrativo debe tener conocimiento sobre contaminación ambiental y que la producción de textos narrativos debe convertirse en un insumo que confirme ese conocimiento adquirido sobre contaminación.	Tal vez debería incluir en el RPA de conocimiento el lugar que menciona en la contextualización.

Nota: La tabla muestra el trabajo de realimentación realizada por la triada al docente investigador. Fuente, adaptación escalera de Wilson.

Evaluación del Ciclo de reflexión

Se identifican las fortalezas y las debilidades del ciclo cinco a través de una matriz (Ver tabla 14

Tabla 14

Matriz de Fortalezas y debilidades del ciclo de reflexión cinco

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación de conceptos estructurantes ➤ Estrategias de enseñanza y evaluación ➤ Coherencia y pertinencia curricular ➤ Creatividad e innovación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcción de RPA ➤ Diseño de habilidades básicas y actividades rutinarias. ➤ Diseño del aprendizaje invertido ➤ Aprendizaje invertido

Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coherencia con la planeación ➤ Organización de materiales ➤ Externalización del pensamiento ➤ Comprensión ➤ Uso de TIC ➤ Estrategias de enseñanza coherentes con los RPA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizaje invertido ➤ Diversidad en estrategias de enseñanza ➤ Competencias comunicativas
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación formativa ➤ Técnicas e instrumentos ➤ Uso de lista de chequeo y rúbricas. ➤ Realimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inclusión de la coevaluación ➤ Triangulación de datos

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Una vez más con este nuevo ciclo, el docente investigador ha logrado sin discusión, la reconstrucción gradual de su práctica de enseñanza. Y lo ha hecho con el conocimiento y la habilidad de identificar los conceptos estructurantes de su disciplina y su punto de encuentro con el foco de contaminación ambiental. También demostró una sensibilidad ambiental y social que le permitió aproximarse, desde la coherencia y pertinencia curricular, a las necesidades del territorio y de sus estudiantes. A partir de su bagaje profesional y vocacional, diseñó estrategias de enseñanza y evaluación que promovieron y visibilizaron los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, el diseño del ciclo se caracterizó por su creatividad y el deseo de innovar y realizar propuestas diferentes. Sin embargo, debe poner atención a la forma en que declara los RPA, los cuales deben ser claros y concretos. Si bien hubo un intento por desarrollar los aprendizajes de los estudiantes, se diseñaron algunos elementos que se orientaron hacia el desarrollo de temáticas, habilidades básicas y actividades rutinarias. Así mismo, faltó claridad, profundización y pertinencia frente al diseño de aprendizaje invertido.

Por otra parte, los aprendizajes de los estudiantes fueron coherentes y se articularon a lo diseñado en la planeación, pero cuando se presentó el momento de aprendizaje invertido “enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo

presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” Observatorio Tecnológico de Monterrey (2014), no se tuvo en cuenta todos sus elementos y por lo tanto su potencial fue mínimo. Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se presentó en gran medida de acuerdo a lo programado.

El producir un texto narrativo escrito sobre su entorno ambiental y posteriormente narrarlo desde el lenguaje audiovisual, generó en los estudiantes una motivación declarada, y a la vez, una posición crítica y reflexiva frente a dos aspectos, uno, el evidenciar su aprendizaje en una problemática real de sus contextos y dos, el reto de apropiarse de un nuevo lenguaje, a través del uso del celular, para expresar sus comprensiones. Dichos aprendizajes se encontraban enmarcados en el fortalecimiento de las competencias comunicativas; orales, escritas y digitales, articuladas a una sensibilidad ambiental de los estudiantes. La asociación Internacional de Lectura sostiene que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han cambiado la naturaleza de la alfabetización y que pensar “los procesos de lectura y escritura exclusivamente alrededor del texto tradicional (libro impreso), pone en desventaja a los estudiantes frente a los requerimientos actuales y futuros del mundo laboral y social” (Henaó, 2007). Por lo tanto, es indispensable que los estudiantes sean competentes lingüísticamente para el desempeño personal, laboral, social y productivo en la era de la información y el conocimiento.

Por otro lado, el docente investigador aseguró la atención y la buena disposición de los estudiantes. Lo hizo determinando clara y cortésmente el tema, la competencia y los RPA del ciclo. Pero, además, les demostró la necesidad de alcanzarlos, enfrentándolos a situaciones e historias reales de su cotidianidad en el campo de la competencia comunicativa y la contaminación de los territorios. Las preguntas y el contacto visual fueron constantes como estrategias de reflexión, conexión y monitoreo de las reacciones de los estudiantes. Así mismo, las ayudas visuales, compuestas por diapositivas, fotografías, y un video corto, fue agradable

por su diversidad de imágenes acordes al tema y textos con las ideas principales. Finalmente, la información recolectada durante el proceso de enseñanza aprendizaje fue importante para tomar decisiones, planificar en tiempo real y ajustar, en ese sentido, concretar posibilidades de mejora continua.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

El proceso de transformar para mejorar la práctica de enseñanza del docente investigador, es constante e infinita. Por lo tanto, para un futuro ciclo, el docente debe proyectar una práctica, donde los estudiantes puedan apropiarse de los diferentes tipos de textos y aprender a producirlos en relación con la contaminación ambiental de su territorio y de esa manera generar conciencia ambiental propia y colectiva. Pero también, incluir estrategias de enseñanza creativas e innovadoras, que busquen consolidar el pensamiento, la responsabilidad y compromiso, el trabajo colaborativo y el uso del celular como recurso pedagógico dentro y fuera del aula. En ese sentido, habrá que diversificar las rutinas de pensamiento, insertadas en plataformas digitales para hacerlas más llamativas e innovadoras. Así mismo, desarrollar estrategias de enseñanza para que el estudiante pierda la timidez y trabajar lo concerniente al uso de sinónimos y antónimos.

Análisis parcial de los datos

El análisis se evidencia con la siguiente tabla de categorías emergentes durante el ciclo cuatro (Ver tabla 15)

Tabla 15

Categorías apriorísticas y emergentes del ciclo

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS APRIORI DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO
	Acciones de planeación	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizaje Invertido ➤ Exposición magistral ➤ Taller

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de implementación	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategias de evaluación
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gramática y sintaxis ➤ Preguntas ➤ Expresión oral ➤ Integración del celular como recurso pedagógico ➤ Motivación ➤ Realimentación ➤ Evaluación diagnóstica ➤ Evaluación formativa

6. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el presente capítulo el docente investigador determinará los resultados o principales hallazgos que surgieron del análisis y reflexión de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, objeto de esta investigación. Conocidas como categorías apriorísticas, la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, fueron las acciones que permitieron dilucidar las transformaciones del docente investigador, las cuales se dieron a la luz de unas subcategorías que emergieron en el proceso de triangulación de los datos durante cinco ciclos de reflexión y que serán evidenciadas desde referentes teóricos y prácticos a modo de narrativa.

Gudmundsdottir (como se citó en McEgan & Egan, 1998) plantea que “al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (p, 7). En ese sentido, afirma el mismo autor, las narrativas son un valioso instrumento transformador; “nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás”. Así mismo, para que adquiera sentido la narración de los hechos, el docente investigador relatará los cambios en su práctica de enseñanza desde un escenario de reflexión pedagógica.

6.1 Categoría de Planeación

La planeación educativa es considerada como un elemento indispensable para la orientación de las acciones vinculadas con la organización escolar, razón fundamental para desarrollar procesos educativos con “sentido, significado y continuidad”. Tanto es el valor de su importancia, que en reiteradas ocasiones se menciona que el “profesor que no organiza, ni desarrolla profesionalmente su planeación no podrá saber cuál es el verdadero camino a seguir para lograr los objetivos de aprendizaje”. (Julio et al., 2018. p, 30).

Corría el ciclo uno de reflexión cuando el docente investigador comprendió la importancia de realizar una **planeación sistemática**, que le permitiera tomar decisiones anticipadas con base en el conocimiento previo de la realidad (Kuri, 2018), “para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo plenamente deseado satisfactorio” (p,3). Aunque reconocía la importancia de la planeación y todo lo que corresponde, el primer ciclo se planeó sin tener en cuenta las condiciones situacionales donde se desarrollaría, sin rigurosidad en la planeación de los desempeños ni en una metodología que permitiera recabar evidencias con instrumentos propios de evaluación que dejaran monitorear los aprendizajes de los estudiantes. Por esa razón, los aprendizajes no fueron los esperados. No obstante, en los siguientes ciclos, la planeación se iría a convertir en la guía para “tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos” (Álvarez, 2006. p,6). Esta información le dio al docente investigador un referente de análisis para planificar métodos, técnicas y actividades de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

En este mismo ciclo tuvo lugar el **trabajo colaborativo**, vinculado a una aproximación a la Lesson Study. Un grupo de docentes del cual hizo parte el docente investigador, quienes por primera vez usaban esta metodología, se reunió, investigó, estableció un foco, y a partir de ahí cada docente se fue a construir su planeación en particular. Durante el trabajo colaborativo “los integrantes intercambian información, tanto la que activan 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 a través de la cooperación” (Férez, 2005. p, 3). La apropiación sobre la Lesson Study desde el trabajo colaborativo se hizo más evidente en los ciclos dos, tres, cuatro y cinco, cuando a través de la conformación de una triada de docentes investigadores, diseñaron en conjunto sus planeaciones y analizaron críticamente sus prácticas de enseñanza (Soto y Pérez, 2014).

El pensamiento crítico también fue una categoría que brotó de este ciclo.

Correspondió al foco establecido por el grupo de docentes investigadores para incursionar en la reconstrucción de la práctica de enseñanza desde la Lesson. En este apartado se comprendió que, para pensar críticamente, se debe tener un propósito claro y una pregunta definida, para de esa manera poder cuestionar las informaciones, conclusiones y los puntos de vista. Pero además en su comunicación, hay que tener claridad, exactitud, precisión y relevancia (Paul y Elder, 2003). Este aprendizaje fue determinante en cada una de las planeaciones de los posteriores ciclos, cuando en lecciones que tuvieron como tópico la influencia de los medios de comunicación masiva o la conciencia ambiental; fue decisiva la promoción de la duda y la reflexión en el pensamiento de los estudiantes.

Del ciclo de reflexión uno al ciclo dos transcurrieron cuatro meses, tiempo en el cual el docente investigador participó de diferentes seminarios como lo fue el de Evaluación, Enseñanza para la Comprensión (EpC) e Investigación; diálogo de saberes que le aportaron conocimientos para ir transformando y reconstruyendo su práctica de enseñanza. Fue así como en el ciclo dos apareció la subcategoría de **La comprensión**. Hasta ese entonces, para el docente investigador era lo mismo conocer que entender, aprender que comprender, así como identificar que señalar, por ejemplo. La comprensión la enmarcaba como el “ponerse en los zapatos del otro”. En cuanto a su práctica de enseñanza, y por lo tanto en su planeación, se proyectaban un sinnúmero de actividades, pero carentes de conexiones profundas entre ellas. No obstante, el encontrarse con la EpC, le permitió ver la comprensión como “algo que iba más allá de la información dada” para ampliar, sintetizar, aplicar o usar de forma creativa y novedosa lo que uno sabe. (Stone, 1999).

De esa manera empezó a planear ciclos de reflexión que pudieran llevar al estudiante a comprender un tópico generativo articulado a sus intereses y necesidades, con desempeños que le permitieran “explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías” Stone

(1999). Todo ello ajustado desde unas dimensiones inmersas en metas de comprensión (Conocimiento método propósito y comunicación) y con una valoración constante, realizada desde diferentes tipos, formas, finalidades y fuentes de evaluación. Hay que señalar que la comprensión hace parte de un proceso de acción y reflexión permanente, el cual busca despertar en los estudiantes “un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y los ayuda a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y el presente y el futuro” Ayones (2014).

Además, el docente investigador logró planear el ciclo donde la **Externalización del pensamiento** fue una subcategoría relevante, tanto en él, como en los ciclos venideros donde se proyectaron rutinas en diferentes momentos.

Para Ritchhart et al. (2014), cuando se hace visible el pensamiento de los estudiantes “no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas” (p.64). Es decir, externalizar el pensamiento presenta una serie de oportunidades que en consecuencia contribuyen a planear oportunidades y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Desde el segundo ciclo hasta el quinto, se planearon diferentes rutinas y herramientas didácticas, las cuales tuvieron como propósito explorar y desarrollar el pensamiento del estudiante, así como evidenciar su transformación para tomar mejores decisiones. Según Morales y Restrepo (2015) promover la externalización del pensamiento, hace que el estudiante se motive y se involucre en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, cabe destacar que para los ciclos tres, cuatro y cinco, las planeaciones desarrolladas por el docente investigador correspondieron a un proceso de diseño teniendo en cuenta la normatividad curricular en materia de criterios, programas y demandas globales,

nacionales y locales. En otras palabras, las planeaciones tuvieron una articulación curricular, hallaron la coherencia y pertinencia entre los niveles macro, meso y micro currículo, proceso que algunos autores identifican como **Concreción curricular**. En ese orden, esta subcategoría, marcó la diferencia en el cumplimiento de las metas socialmente esperadas en la formación de los estudiantes y las características y condiciones específicas de la institución educativa, el docente, los estudiantes y el territorio. Rueda (2011) plantea que:

Es necesario una planeación que vaya más allá de las exigencias administrativas y que medie entre los requerimientos diseñados por directivos y especialistas del currículo, y las características de cada grupo particular en convivencia con un maestro con características personales y profesionales propias y una materia a enseñar también con requerimientos específicos para su apropiación plena. (p, 30)

Aparte de comprender con rigor lo relacionado a la concreción curricular, otra subcategoría fue la identificación de los **Conceptos estructurantes** del área. Ello le brindó al docente investigador la facultad de observar con mayor amplitud la naturaleza de su disciplina, relacionarla con otras y de esa forma definir objetivos con más claridad. Según Gagliardi (1985) cuando se diseña una planeación desde la referencia de conceptos estructurantes, se transforma el sistema cognitivo, adquiriendo nuevos conocimientos y transformando los propios. El identificar conceptos como texto, comprensión y producción textual, literatura, medios de comunicación, y sistemas simbólicos, abrió una red semántica al docente que le permitió conectar las Humanidades y la Lengua Castellana con la Conciencia Ambiental, y así facilitar la proyección de los Resultados Previstos de Aprendizaje como una nueva forma de reconstruir su práctica de enseñanza.

El ciclo tres fue revelador en materia de subcategorías. Aquí también surgió la subcategoría que le daría directriz y contexto a la investigación del docente, **Conectividad con**

la naturaleza, es decir, esa afinidad o vínculo físico y cognitivo con el mundo natural. Esta relación comenzó a dibujarse desde el referente teórico, cuando junto a la triada de investigación, el docente decidió que los focos de sus planeaciones deberían buscar la conciencia ambiental. De acuerdo con Corral (como se citó en García et al., 2016):

El sentimiento de conectividad es necesario para lograr la conservación del medio ambiente físico y social, esto aunado a una perspectiva global para actuar y pensar, además de la aplicación de recursos materiales, intelectuales y sociales y poseer una orientación temporal enfocada al futuro. (p, 82)

Consciente de que los problemas ambientales también estaban vinculados con la relación personal de los seres humanos con el medio ambiente (Schultz et al., 2004) y por ende con la intención de desarrollar en los estudiantes habilidades de percepción de la naturaleza, el docente investigador planeó salidas de campo orientadas a estimular el reconocimiento y la valoración del entorno. Con esta proyección, pretendió generar conexiones entre el estudiante, el medio natural y viceversa, para de esa manera, promover acciones de conocimiento y preservación ambiental.

En el ciclo cinco apareció la subcategoría **Planeación del aula Invertida**. Es menester mencionar que, en el tercer ciclo, el docente investigador se aproximó a su diseño, pero sin el impacto deseado, no obstante, en el quinto ciclo se dio a la tarea de incursionar una vez más en este enfoque pedagógico, pero de igual manera no logró proyectar su metodología ni sus alcances. En el aprendizaje de aula invertida la “instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” así lo estableció el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2014). Sin embargo, para este caso, el docente investigador declaró el aprendizaje invertido, pero no lo profundizó desde el rigor investigativo, y además no se apropió de los

recursos que le daba el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para ofrecer más opciones de contenidos a los estudiantes. Según Hamdan (como se citó en Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014):

Como sucede con cualquier modelo o método educativo, el Aprendizaje Invertido se puede implementar equivocadamente, por ello es importante señalar que podría no funcionar para todos los profesores y estudiantes, como tampoco en cualquier nivel y materia. No todos los educadores tendrán éxito y algunos estudiantes pueden preferir los enfoques tradicionales de la clase (p, 67).

6.2 Categoría de Implementación:

Alba et al. (2020) han definido esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza como la etapa donde “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” (p.10). Fue en este contexto de aprendizaje donde el docente investigador logró establecer algunas transformaciones en su quehacer a través de las siguientes subcategorías.

Acontecía el ciclo dos cuando emergió la **Comprensión lectora** a través del diseño de Organizadores Gráficos. La realización de un mapa conceptual y un cuadro comparativo, promovió los aprendizajes en los estudiantes, quienes, al finalizar el ciclo, pudieron organizar su conocimiento a partir de una representación visual, así como discutir y compartir sus ideas. Para Dunston (como se citó en Villalobos, 2001), el uso de esta clase de herramientas fomenta el aprendizaje activo y además, “ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua cuando éstos leen, hablan, escuchan, piensan y escriben. Los obliga a involucrarse en la información y a buscar una solución a lo que hacen y no saben” (p, 2).

Entre tanto, para Ritchhart et al. (2014), basados en su experiencia en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, encontraron que hacer un mapa conceptual ayudaba a los

estudiantes a organizar sus pensamientos, relacionarlos entre sí, consolidando sus comprensiones personales, y lo mejor, a compartirlas con otros. Sin embargo, reiteran los autores, es importante que el docente o tutor, los ayude a estructurar su creación. Por otro lado, también hay que mencionar dos facultades de los organizadores gráficos como herramienta para la comprensión lectora. La primera se refiere a su utilización para cualquier nivel de lectura, como la prelectura, lectura y poslectura, La segunda facultad concierne a que dentro de los organizadores gráficos existen diferentes tipos tales como el mapa conceptual y el cuadro comparativo, la red semántica, mapa mental, mapa de ideas, diagramas, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, etc.

Durante el ciclo tres, **La flexibilidad en el aula** surgió como una salida a diferentes problemas presentados en el aula. Por efectos de espacio, tiempo y estilos de aprendizaje, emergió como un “As bajo la manga” para enfrentar las situaciones que no iban saliendo como se tenían planeadas. La RAE (2021), define la flexibilidad como cualidad de ser flexible o susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Sin perder la mirada en los resultados previstos del ciclo de reflexión, el docente investigador encontró en esta subcategoría elementos para organizar el aula y los tiempos de otra manera, permitiendo al estudiante interactuar y aprender a su propio ritmo. Gómez (2002) en sus cuadernos de pedagogía, propone:

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y a veces, en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar. (p, 67)

La flexibilidad en el aula se presentó tanto en el tercer ciclo, como en el cuarto y en el quinto. En ellos hubo la necesidad de que el docente investigador, en conjunto con los estudiantes, buscaran diferentes alternativas de solución a inconvenientes, producto de los cambios que surgen en la vida cotidiana del aula (Alba et al., 2020). Lo importante de este proceso, fue la forma en que se dio respuesta a los cambios inesperados sin aferrarse a lo planeado, y sin que ello desviara la atención de los objetivos propuestos inicialmente.

En este mismo ciclo emergió y se materializó **La contextualización**. Su demarcación se venía delineando desde la acción de planeación como pertinencia con el contexto donde se desarrollaba la práctica de enseñanza, pero fue en la implementación, donde a través del currículo, se incluyó el territorio, los actores de la vereda, así como sus necesidades y recursos en materia ambiental, lo que abrió el camino para que los estudiantes comprendieran la importancia del ciclo en sus aprendizajes, De Longhi (2009). Por su parte, Zabalza (2012) agrega dos condiciones básicas para enriquecer la contextualización, “apertura y flexibilidad”.

La apertura hizo referencia al proceso de sensibilidad ambiental de los estudiantes, construido con los espacios, recursos, condiciones y características propias del entorno escolar. Así mismo se realizaron sinergias con diferentes actores de la comunidad como padres de familia, enriqueciendo la experiencia ambiental de los estudiantes. En cuanto a la flexibilidad, se denotó a partir de la adaptación y “la adaptación solo es posible en estructuras flexibles” (Zabalza, 2012. p. 17) desde el punto de vista de que el docente investigador articuló las competencias, los contenidos y por ende las estrategias de enseñanza, al territorio y a sus condiciones.

En el marco de la implementación del ciclo cuatro, una preocupación comenzó a rondar en el cerebro del docente investigador. No todos los estudiantes mostraban entusiasmo y rendimiento por los desempeños y los contenidos de las sesiones. Algunos revelaban más

avances que otros en sus aprendizajes. ¿Qué podría estar pasando? Se preguntaba el docente, “cuando a todos se les expuso la misma información, la misma metodología y se les entregó los mismos recursos”. El fenómeno era sencillo. Por naturaleza todos los seres humanos son diferentes, tanto en su manera de pensar como de actuar y por lo tanto, poseen diferentes **Estilos de aprendizaje**.

Para reflexionar sobre los estilos de aprendizaje como subcategoría en este ciclo, hay que comprender que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, cada uno aprende a su ritmo y desde sus propias capacidades. En ese orden de ideas, la forma en la que el docente enseña, investiga y piensa, marca una gran diferencia respecto a lo que el estudiante aprende, lo bien que lo comprende, durante cuánto tiempo lo recuerda, y lo bien que pueda aplicarlo a las nuevas situaciones y problemas (Ormrod et al., 2005).

Cabe decir que, desde mediados del siglo XX, un gran número de teóricos se ha interesado por este tema y ha desarrollado sobre todo desde la psicología, igual número de modelos y conceptos. No obstante, para efectos de comprender la situación evidenciada durante el ciclo cuatro, el docente investigador destacó la definición propuesta por Keefe (como se citó en Cabrera y Fariñas, 2019), quien propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos”, que para él, sirven como indicadores estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Como se puede observar en la definición de Keefe, el autor además de identificar los aspectos cognitivo y fisiológico, rasgos constantes y super valorados en antiguas definiciones, también da relevancia a lo afectivo como elemento fundamental para conocer la forma como el estudiante aprende. Esta perspectiva le permitió a Cabrera y Fariñas (2019), desarrollar una

taxonomía bastante útil para el docente, en la tarea infinita de reconocer y potenciar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el docente debe identificar:

Las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información; estilo visual, verbal-auditivo o kinestésico. Las formas preferidas de procesar la información; estilo global o analítico. Las formas preferidas de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como estudiante; estilo planificado y (o) espontáneo. Y finalmente, las formas preferidas de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje; estilo cooperativo, e independiente o individual. (p,7)

Por otra parte, en la implementación del ciclo cinco, uno de los resultados previstos de aprendizaje fue la producción de un texto narrativo audiovisual relacionado con la contaminación ambiental del territorio. Por lo tanto, los desempeños y las actividades se encaminaron a la realización de un video, y fue allí, donde el uso del teléfono móvil se convirtió en una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos. De esa manera, la **Integración del celular como recurso pedagógico** dentro del aula, apareció como la subcategoría de este ciclo.

En ciclos anteriores, el docente investigador había promovido el uso del celular como medio de comunicación para enviar y recibir mensajes o trabajos y consultar información en la red. Pero en el ciclo quinto, su apuesta fue más allá, pues además de realizar fotografías, los estudiantes interactuaron con una aplicación o software que les permitió mostrar sus actitudes creativas, trabajo colaborativo, y para muchos, el descubrimiento de capacidades nuevas en materia del uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación).

La integración del celular o de otro dispositivo móvil, como recursos pedagógicos dentro del aula, es un tipo de metodología innovadora que aporta diversos beneficios al proceso de enseñanza aprendizaje (Gómez y Monje, 2013). Tales como la facilidad de porte y conexión, lo

que facilita el acceso flexible y oportuno a los recursos de aprendizaje, de igual manera la inmediatez de la comunicación, el aumento de la alfabetización informática, y algo supremamente importante, la mejora de las competencias comunicativas y el aprendizaje colaborativo, Herrera y Fénema (2011).

Sin embargo, no todo es color de rosa, para Molas y Rosselló (2010) “aprender requiere trabajo y esfuerzo y las TIC pueden facilitar este proceso, pero no son una varita mágica que proporciona conocimiento instantáneo” (p. 8). Aquí es de vital importancia el rol del docente, quien “es el guía y el agente que permite que estas herramientas tecnológicas sean beneficiosas no por lo que son, sino por lo que pueden llegar a producir” (Gómez y Monje, 2013, p. 2).

En las escuelas de hoy, las TIC y específicamente la telefonía celular, está a entera disposición de docentes y estudiantes, pero urgen prácticas pedagógicas innovadoras y monitoreadas, que permitan el desarrollo de habilidades para su manejo en referencia con la gran cantidad de información disponible en la internet. El reto es encontrar las mejores vías para que los dispositivos celulares, puedan funcionar en verdad como un recurso pedagógico dentro del aula.

6.3 Categoría de Evaluación del aprendizaje.

Durante el inicio de la investigación, la evaluación de los aprendizajes fue el “caballito de batalla” más complejo de la práctica de enseñanza del docente investigador. Sin embargo, desde el ciclo dos hasta el cinco, la **Retroalimentación continua del aprendizaje** se presentó como un elemento constante en el proceso de evaluación, donde se abordó al estudiante con empatía, realizando recomendaciones de mejora en sus debilidades y destacando sus fortalezas. Como resultado se generó mayor autoestima, aumentó el esfuerzo y finalmente, se mejoró el rendimiento, Sadler (como se citó en Mendivelso et al., 2019), enfatiza que de esa

manera el estudiante se puede motivar aún más y procura tener en cuenta las observaciones del docente para ajustar el trabajo presentado, incidiendo en la calidad y efectividad del proceso de evaluación.

Si bien existió una preocupación por parte del docente investigador en implementar la práctica de retroalimentación, esta debió ir más allá y ser sistematizada y vinculada a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Quezada y Salinas, 2021). En ello, insisten las autoras, “la comprensión de la retroalimentación para el aprendizaje debe alinearse entre docentes y estudiantes permitiendo visualizar los roles y expectativas del proceso” (p, 253). Por lo tanto, recomiendan la participación de varios actores como fuentes de información en el proceso y el uso de formularios de retroalimentación y reelaboración de las tareas.

Existen algunos estudios, como es el caso de Canabal y Margalef (2017), en donde plantean la existencia de diferentes focos de retroalimentación y en ese mismo orden, proponen que su énfasis no suele presentarse siempre en todos los focos, si no que depende de las características y el proceso de cada uno de los estudiantes. De esa manera identifican cuatro tipos de retroalimentación:

La centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. (p, 152)

Lo relevante en el proceso de retroalimentación, centrada en el foco que corresponda, es que esa comunicación que se construye entre docente y estudiante, de forma empática y

motivadora, les permite modificar sus pensamientos y mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ciclo tres emergió la subcategoría de **Modelo de Evaluación**. El docente investigador desarrolló en cierta medida algún parámetro evaluativo con retroalimentación constante y anotaciones cualitativas en su diario, pero no se rigió bajo instrumentos con un propósito sistemático y riguroso, que le permitiera tanto a él como a los estudiantes, emitir juicios contundentes para la toma de decisiones frente al proceso implementado en el aula (Alba, 2020).

Para garantizar un modelo de evaluación acorde con las exigencias educativas, Alba (2020) plantea que el docente debe tener claridad sobre qué es lo que realmente quiere que el estudiante aprenda, desarrolle o comprenda. Si no hay claridad en ello, advierte, “no sabrá que observar durante su desarrollo ni en los productos derivados de esta”. De igual manera, Balbuena et al. (2013) proponen que el docente debe preguntarse qué va evaluar, cómo hacerlo y, sobre todo, cuál sería el sentido de la evaluación.

En el diseño de un modelo de evaluación, y específicamente para responder a la pregunta cómo evaluar, Hamodi et al. (2015), formulan tres técnicas de evaluación como estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre las producciones y (o) desempeños de los estudiantes; ellas son la observación, la entrevista o diálogo directo y el análisis documental y de producciones. Así mismo destacan que el carácter de las técnicas a utilizar es diferente en función de si los estudiantes participan o no en el proceso de evaluación.

En el caso donde es sólo el docente quien evalúa, la llaman heteroevaluación, en cuanto si el estudiante participa de su propio proceso, la definen a modo de autoevaluación, y coevaluación si se realiza entre pares o compañeros estudiantiles. Resaltan, que los criterios de evaluación han de ser negociados y socializados previamente. En cuanto a los instrumentos

de evaluación tal como se pueden ver en la tabla (16) los definen como “las herramientas que tanto los profesores como los estudiantes, utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (p, 11).

Tabla 16

Medios, técnicas e instrumentos para un modelo de evaluación

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o <i>dossier</i>, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-playing</i>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video. 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente v los alumnos v alumnas). 		
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación 	

Nota: Información tomada de Hamodi et al. (2015).

En este apartado sobre la subcategoría de modelo de evaluación, es preciso abordar la forma en que se analizará la información recogida, para de esa manera poder “garantizar la fiabilidad, validez y objetividad en la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de no ser así las valoraciones realizadas serian inútiles” (Casanova, 1998, p. 129). La autora hace énfasis en dos técnicas para el análisis de los datos; ella son la triangulación y el análisis de contenido. En conclusión, para diseñar un modelo de evaluación hay que tener claridad sobre lo que se quiere que el estudiante aprenda, los medios con los cuales demostraran su aprendizaje, las técnicas, los instrumentos, y los actores responsables de la

evaluación, así como el análisis de los datos y la retroalimentación constructiva de la evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, en el quinto y último ciclo de reflexión, **La evaluación Formativa** se hizo más fuerte como subcategoría en la acción de evaluación de los aprendizajes del docente investigador, quien desde el segundo ciclo, la tomó como un propósito para monitorear constantemente el proceso de aprendizajes de los estudiantes y a la vez, cualificar su práctica de enseñanza. Según Casanova (1998) la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso de intervención, es lo que permite mejorarlo y (o) perfeccionarlo. Por lo que se atreve a asegurar, que la principal función de la evaluación formativa es la de mejorar la intervención en cualquier momento.

No hay que olvidar por ningún motivo, que el estudiante es el sujeto central en este tipo de evaluación. Su seguimiento de carácter informativo, permanente y orientador le permite tanto al docente como al estudiante, conocer los progresos y la superación de dificultades que tienen lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de las ventajas de la evaluación formativa, López (2012) resalta una serie de virtudes tales como la realización del diagnóstico de las debilidades en los estudiantes, la estimulación de la autoevaluación, la promoción del diálogo entre los actores de la práctica, y el desarrollo de habilidades para el estudio autónomo.

Para ampliar la comprensión de los lectores, es importante concluir esta subcategoría con una metáfora construida por Hamodi et al. (2015) en la cual comparan el proceso de evaluación formativa con la elaboración de un plato en un restaurante:

El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; de la misma manera, el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias

que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. (pp. 150-151)

A continuación, se muestra la tabla 17 con la compilación de los hallazgos en términos de categorías de análisis y subcategorías.

Tabla 17

Matriz de categorías emergentes en la práctica de enseñanza del docente investigador

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CATEGORÍAS EMERGENTES					
		Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5	Final
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN DOCENTE DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA	ACCIONES DE PLANEACIÓN	Planeación sistemática Trabajo colaborativo Pensamiento crítico	Externalización del pensamiento La Comprensión	Concreción curricular Concepto estructurante Conectividad Ambiental	Visibilización del pensamiento	Planeación del Aula invertida	Planeación sistemática y contextualizada
	ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN		Comprensión lectora	Flexibilidad en el aula Contextualización de los aprendizajes	Estilos de aprendizaje	La integración del celular como recurso pedagógico Integración TIC	Estilos de aprendizaje
	ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		Retroalimentación continua del aprendizaje	Modelo de evaluación	Monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje	Evaluación Formativa	Evaluación Formativa

6.1.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de planeación

El sentido principal de las acciones en la práctica de enseñanza del docente, recae en su particular manera de generar un clima de aprendizaje en los estudiantes (Díaz-Barriga, 2013). Para ello, la construcción de una **Planeación sistemática y contextualizada** por parte del docente, es la apertura para garantizar el cumplimiento de los aprendizajes. De acuerdo con Moreno (2021) la Planeación sistemática y contextualizada se traduce en la proyección o planteamiento de unas acciones concretas para alcanzar un objetivo determinado, establecidas en un tiempo explícito para ser implementadas en el aula y en un contexto de enseñanza previamente referenciado e incluido. Así mismo, deberá prever la forma de realizar un ejercicio evaluativo que permita monitorear el impacto de cada una de las acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Antes de comenzar este proceso de investigación, el docente investigador no tenía siquiera un documento o formato oficial de planeación estructurado. Sabía que su rol como planificador del área de Humanidades y Lengua Castellana, consistía en proyectar condiciones para el fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, pero no programaba acciones detalladas que se articularan y promovieran una práctica de enseñanza ordenada y sistemática. Por lo tanto, no clarificaba los objetivos y no definía estrategias de enseñanza ni de evaluación, mucho menos de reflexión.

Iniciada la investigación con el ciclo uno, la planeación sistemática dio su primer atisbo, incipiente, pero emergió como guía para arrancar con la construcción colaborativa de un foco, una posterior competencia, objetivos, temas, actividades, e instrumentos de evaluación, registrados por primera vez, en un formato. Para el segundo ciclo de reflexión, los aportes de la Lesson Study y la Enseñanza para la Comprensión (EpC), agregaron unas cuantas “pócimas mágicas” a la reconstrucción del proceso de enseñanza del docente investigador. La aproximación y uso de rutinas de pensamiento (Ritchhart Et al., 2014), conceptos

estructurantes (Gagliardi, 1986), resultados previsto de aprendizaje, formato EpC y la rejilla o matriz L.S., comenzaron a dar forma y comprensión al proceso de identificar y prever “acciones a través de una secuencia sistemática de toma de decisiones, para generar los efectos que se espera de ellas, o sea, para proyectar un futuro deseado y los medios efectivos para lograrlo” (Kuri, 2018, p. 4). Sin embargo, en este ciclo, no se tuvo en cuenta el contexto.

Para los ciclos de reflexión tres, cuatro y cinco, el “mise en place” de la planeación estuvo sobre la mesa. Estructurados en los formatos de EpC y en las rejillas de L.S. los ingredientes del maso, meso, micro y nano currículo, se articularon y estuvieron dispuestos para la preparación o entrega de tres ciclos caracterizados por su concreción curricular, es decir, por su propuesta de cumplir con las metas socialmente esperadas en la formación de los estudiantes y las características y condiciones específicas de la institución educativa, el docente, los estudiantes y el territorio, caracterizado también, por sus recursos y problemáticas ambientales.

En estos ciclos, el docente proyectó el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la visión de construir una comunidad educativa informada y comprometida con el desarrollo sostenible, a partir de la externalización de sus presaberes, la interacción con su contexto natural, y el análisis crítico desde el compromiso social y ético con el medio ambiente.

De ese modo, construir planeaciones sistemáticas y contextualizadas durante los últimos tres ciclos de la investigación, le permitió al docente reconocer la importancia de planear su práctica de enseñanza. Pero a la vez, estructuró una relación semántica, producto de la revisión y adaptación curricular, entre los conceptos estructurantes del área de Humanidades y Lengua Castellana y el desarrollo de la Conciencia Ambiental. De ahí, el docente investigador tuvo un referente de análisis y reflexión para proyectar resultados

previstos, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la sociedad, los estudiantes y el contexto.

6.2.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de implementación

Si construir una planeación sistemática y contextualizada fue primordial en proyectar un clima de aprendizaje en los estudiantes, llegar a conocer sus estilos de aprendizaje resultó relevante durante la implementación, porque dejó ver “grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo, que es, precisamente, la meta del modelo educativo contemporáneo” (Aragón y Jiménez, 2009, p. 6). Máxime, cuando fue en esta acción constitutiva, donde el docente investigador comenzó a interpretar algunas situaciones que se iban desarrollando dentro del aula y pudo valorar las comprensiones que los estudiantes iban alcanzando (Alba et al., 2020, p. 10).

Como subcategoría emergente de la implementación, el análisis de los **Estilos de aprendizaje** se evidenció después de que el docente investigador comprendió que los estudiantes tenían diferentes formas de aprender, cada uno aprendía a su ritmo y desde sus propias capacidades. Por eso la forma en la que el docente investigó, enseñó y por lo tanto comunicó su pensamiento, marcó la diferencia con respecto a lo que el estudiante aprendió, lo bien o mal que lo comprendió, el tiempo que lo recordó, y lo bien o mal que pudo aplicarlo a las situaciones o problemas que se presentaron (Ormrod et al., 2005).

Para llegar a comprender y potenciar de alguna manera los estilos de aprendizaje hay que reconocer las preferencias que tienen los estudiantes al momento de abordar un objeto de estudio. Dicho de otra manera, citando la taxonomía de Cabrera y Fariñas (2019) el docente debe identificar las preferencias de los estudiantes a la hora de percibir la información en términos sensoriales, si son más receptivos por la parte visual, verbal-auditivo o el manejo del cuerpo. Así mismo hay que tener en cuenta su forma preferida de procesar la información, ya

sea de modo global o analítica. No podría ser menos importante la forma en que planifica su tiempo en el cumplimiento de metas como estudiante, llámese planificado y (o) espontáneo. Y finalmente sus formas preferidas de comunicarse y relacionarse con los demás en el aula, si les gusta trabajar en equipo, colaborativamente, o si por el contrario son más independientes e individuales.

Para la implementación del ciclo uno, el docente investigador no comprendió con rigurosidad los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El ciclo se desarrolló en un contexto de pandemia y la interacción entre estudiantes y docente se limitó a la entrega y recepción de guías digitales y físicas, mensajes de texto vía WhatsApp o llamadas telefónicas donde se intercambiaban inquietudes, pero en los procesos de retroalimentación no se tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje.

Durante el ciclo dos, hubo un antecedente y era que el docente conocía de antemano que los estudiantes gustaban de estar informados sobre la realidad política y social del país, entonces desarrollo un concepto acorde a los medios de comunicación, sin embargo, la estrategia de buscar información se limitó a la lectura de textos escritos, descartando las potencialidades que hubiesen podido tener otros lenguajes como el audio-visual. Prueba de ello fue el entusiasmo que mostraron los estudiantes al interactuar con imágenes y organizadores gráficos como la caricatura y los mapas conceptuales, aquí evidenciaron algunas preferencias y potencialidades. Aunque la gran mayoría entregó sus comprensiones y prefirió el trabajo individual sobre el colectivo, el tiempo de entrega se extendió. Sin embargo, no se reflexionó y no se sistematizó la información en lo que respecta a los estilos de aprendizaje.

El ciclo tres se presentó en un contexto de presencialidad y con un bagaje más estructurado con respecto a la importancia y claridad de la acción de implementación. En ese orden, se ejecutó un abanico de acciones y desempeños que dieron lugar a que los estudiantes interactuaran con diferentes formas y métodos de aprendizaje. Por consiguiente, además de

percibir la información desde lo visual, lo auditivo y lo audiovisual, entró en juego su percepción kinestésica en la medida que los estudiantes tuvieron un contacto directo con los recursos naturales de su territorio. De esa forma pudieron materializar sus aprendizajes a elementos tangibles de su contexto natural. Mientras se abordaba el ciclo, los estudiantes demostraron su preferencia por trabajar colaborativamente de forma analítica y detallada, bajo los rigores del tiempo y con la autonomía de expresar sus comprensiones con libertad.

La implementación del ciclo cuatro condujo a reflexionar con más sustento en lo referente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que, iniciado el proceso de entrega, algunos mostraron poco entusiasmo y otros, mayor interés por ciertos desempeños y actividades del ciclo. La exposición magistral, así como las lecturas en grupo no fue de conexión para todos, pero si las actividades individuales de exploración con la rutina de pensamiento gráfica y la investigación guiada con el trabajo de campo, lo cual estimuló la curiosidad y reflexión frente a la problemática ambiental del territorio. En lo concerniente al procesamiento de la información, se pudo inferir que el grupo de estudiantes fue más proclive a procesarlos de forma global, con orden en los tiempos de entrega dentro del aula, pero escaso en las asincrónicas.

Con este panorama, el ciclo cinco se implementó teniendo en cuenta, tanto las preferencias en materia de aprendizajes de los estudiantes como sus fortalezas o debilidades cognitivas, emocionales y lingüísticas. Razón por la cual, la narración oral, proyección de diapositivas con fotografías y videos acordes a los contenidos temático, la motivación constante y la interacción con el medio natural como orientaciones del ciclo enfocado a la contaminación, despertó en los estudiantes la atención y la buena disposición para el desarrollo de la conciencia ambiental. Como proyecto de síntesis, los estudiantes trabajaron colaborativamente y construyeron un texto narrativo audiovisual sobre su entorno natural, editado por ellos mismos a través de una aplicación en su celular. Estos resultados vislumbraron sus estilos de

aprendizaje, en relación con las preferencias, el trabajo colaborativo, la apropiación multimedia y el uso de tecnologías, los tiempos de entrega de evidencias y la sensibilidad ambiental de los estudiantes.

En suma, para desarrollar una implementación coherente con las teorías contemporáneas de aprendizaje, los docentes deben comprender que no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades y ritmos de aprendizaje. Así mismo, entrenarse en poder detectar o identificar la forma en que mejor aprenden sus estudiantes, para de esa manera poder adecuar las estrategias de enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje y, por ende, lograr potencializarlos. No es un secreto, que en la medida que la exposición de los contenidos se adapte a las preferencias de los estudiantes, a sus lenguajes y motivaciones, se alcanzarán mayores y mejores resultados.

6.3.1 Análisis e interpretación de la subcategoría emergente en la acción de evaluación de los aprendizajes

La comprensión de los estilos de aprendizaje y todas las acciones presentadas durante la implementación, proyectadas desde una planeación sistemática y contextualizada, no serían efectivas sin el desarrollo permanente y riguroso de una **Evaluación formativa** centrada en el estudiante, cuya función principal es la de mejorar sus aprendizajes en todo momento. Para que una evaluación sea formativa, su foco de atención debe ser los procesos de mejora continua, donde constantemente los docentes hagan visible el pensamiento de los estudiantes, realicen inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y tomen decisiones con el fin de motivar y alcanzar los resultados previstos de aprendizaje. En palabras de Talanquer (2015) “Los docentes que promueven y facilitan el diálogo, que escuchan e interpretan de manera constante lo que dicen sus alumnos, y actúan de manera reflexiva con base en la evidencia disponible, se encuentran en una mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados” (p. 179).

Con el objetivo de ampliar la comprensión sobre el proceso de evaluación formativa, Hamodi et al. (2015) compara su implementación con la elaboración de un plato para exigentes comensales, en el sentido, en que al igual que el cocinero quien mientras cocina va probando la comida y corrigiendo los ingredientes para que sus invitados se alimenten pero sobre todo que disfruten con su menú, así mismo, el docente se esfuerza para que sus estudiantes aprueben, pero primordialmente que aprendan, entonces trabaja con entusiasmo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje para que junto al estudiante, puedan corregir sus errores, regularlos y reorientar sus comprensiones hacia la mejora continua.

En ese orden de ideas, durante el ciclo uno la evaluación se presentó como un proceso esporádico para monitorear el aprendizaje de los estudiantes. Al final, sus producciones se evaluaron sin retroalimentación, bajo la única mirada del docente, y con criterios sin una articulación definida basados principalmente en el cumplimiento de entrega de evidencias. En el ciclo dos, la retroalimentación constante por parte del docente comenzó abrir el camino para iniciar a comprender los alcances de la evaluación formativa. Desde allí abordó al estudiante con empatía, realizó recomendaciones de mejora en sus debilidades y destacó sus fortalezas. Como resultado, se generó mayor comunicación, aumentó el esfuerzo y finalmente mejoraron el rendimiento.

Con un modelo de evaluación más estructurado y con la retroalimentación en toda la entrega como bastión de la evaluación formativa, se presentó el ciclo tres. Desde la observación participante, anotaciones en su diario, fotografías y videos, el docente investigador realizó análisis cualitativos y realimentó con frecuencia las ideas y producciones de los estudiantes. Del análisis de esos medios, técnicas e instrumentos, el docente pudo inferir las comprensiones relacionadas con el mundo natural, sustentadas en la vida, el agua, el oxígeno, los seres humanos, las especies de flora y fauna presentes en el territorio y su inminente deseo de protección.

Por otra parte, de haber llevado un diario de campo con el rigor sistemático que se merecía, el ciclo cuatro habría emergido con una evaluación formativa contundente enriquecida con la retroalimentación diaria producto del modelo de evaluación implementado, pues el diario hubiese brindado herramientas significativas para realimentar a los estudiantes con más seguridad en esos diálogos e intercambios de conocimiento que se dieron durante las sesiones frente a la conservación ambiental. En consecuencia, el docente investigador se cohibió de desarrollar un nivel profundo de evaluación a través del relato sistemático y detallado de las situaciones que se presentaron en el ciclo, como la interacción entre docente y estudiantes, estudiantes y comunidad y en la relación entre ellos mismos.

La información recolectada durante el ciclo cinco desde la evaluación formativa, dio lugar a un acompañamiento permanente e interacciones empáticas entre docente y estudiantes, lo cual permitió conocer el pensamiento de los estudiantes, tomar decisiones y realizar ajustes con posibilidades de mejora continua. Es de resaltar que la motivación y el tener en cuenta cada intervención de los estudiantes, tanto, cuando las cosas no estaban saliendo de acuerdo a los criterios planteados como cuando si lo estaban, fue de gran importancia para crear un ambiente de solidaridad y participación activa.

Para concluir, teniendo en cuenta las subcategorías emergentes anteriormente expuestas, se pudo enmarcar una serie de aportes que contribuyeron a la transformación y por ende a la reconstrucción de la práctica de enseñanza del docente investigador, quien evidenció la diferencia desde un antes de la investigación y un ahora, tal como se puede apreciar en la tabla 18.

Tabla 18

Transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador a la luz de las subcategorías emergentes.

CATEGORÍA	SUB CATEGORIAS	ANTES	AHORA	APOORTE A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA P. E
ACCIÓN DE PLANEACIÓN	Planeación sistemática y contextualizada	Se planeaba individualmente, teniendo en cuenta algunas de las condiciones situacionales donde se desarrollaría la práctica de enseñanza. No había rigurosidad y articulación curricular en la planeación de los desempeños, por lo que se proyectaba un sinnúmero de actividades sin un formato definido. Además, no se visionaba una metodología que permitiera recabar evidencias con instrumentos propios de evaluación que dejaran monitorear la	La planeación es una guía sistemática y contextualizada que ayuda a determinar qué acciones desarrollar y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos de aprendizaje, de acuerdo a la articulación entre las necesidades y requerimientos de la sociedad, los estudiantes, el docente y el contexto donde se realiza la práctica de enseñanza. La planeación se estructura en un formato de unidad de comprensión y en la matriz Lesson Study, lo cual deja ver con claridad, elementos que orientan la	Comprender la importancia de realizar una planeación sistemática y contextualizada, diseñada colaborativamente a partir de la metodología Lesson Study, permite tomar decisiones anticipadas y organizadas con base en el conocimiento previo de la realidad, las exigencias curriculares y el trabajo colaborativo entre colegas, quienes a partir de sus conocimientos contribuyen al análisis crítico de la práctica de enseñanza.

		práctica de enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes.	práctica facilitando su comprensión y reflexión.	
ACCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN	Estilos de aprendizaje	El docente implementaba su clase sin estrategias para identificar y potenciar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Intentaba previamente ponerse de acuerdo para conocer sus intereses o preferencias en materia de contenidos, pero a la hora de materializarlos como ritmos y estilos de aprendizaje, primaban las mismas estrategias y los mismos medios en referencia al contenido, pero independientemente de las características de los estudiantes.	El docente investigador desarrolla estrategias y métodos que permite a los estudiantes interactuar desde diferentes lenguajes (Visual, auditivo, audiovisual digital, kinestésica) según sus ritmos, preferencias y estilos de aprendizaje. Con esta mirada, sin perder el foco de los resultados previstos, el docente sistematiza y reestructura la implementación teniendo en cuenta, tanto las preferencias en materia de aprendizajes de los estudiantes como sus fortalezas o debilidades cognitivas, emocionales y lingüísticas.	En la medida que la exposición de los conceptos, contenidos y metodologías, se adapte a las preferencias de los estudiantes, a sus lenguajes y motivaciones, se alcanzarán mayores y mejores resultados en sus aprendizajes. Por ende, es menester comprender que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, cada uno aprende a su ritmo y desde sus propias capacidades.
ACCIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Evaluación Formativa	El docente era el protagonista y quien finalmente valoraba el proceso de evaluación	El estudiante es el eje central de las acciones de evaluación de los aprendizajes, donde se	El proceso de enseñanza aprendizaje se logra cualificar y perfeccionar cuando el docente y el

de los aprendizajes. La retroalimentación era esporádica y muy general, sin rigor, ni sistematización real que permitiera reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes. No existía un proceso articulado a un modelo diseñado de evaluación.	recaba información desde diferentes formas, tipos y fuentes durante todo el proceso de implementación. Se realimenta permanentemente con interacciones empáticas entre docente y estudiantes, lo que les permite conocer sus pensamientos, tomar decisiones y realizar ajustes con posibilidades de mejora continua. La motivación y el diálogo constante frente a las debilidades y fortalezas de los aprendizajes, crean escenarios de solidaridad y participación activa.	estudiante evalúan permanentemente en comunión los aprendizajes desde una interacción empática, solidaria, respetuosa y propuesta como un proceso de mejora durante toda la implementación. Ello permite la realización del diagnóstico de las fortalezas y debilidades, la estimulación de la autoevaluación, la promoción del diálogo y el desarrollo de habilidades para el estudio autónomo.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

En el actual capítulo se establecerán las principales comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, producto de la reflexión y análisis de los hallazgos encontrados en las acciones constitutivas del docente investigador. A medida que se expone cada acción constitutiva, se argumenta el conjunto de afirmaciones que finalmente contribuyeron a la reconstrucción de la práctica de enseñanza investigada.

7.1 Acciones de planeación

La planeación educativa es una acción prospectiva e indispensable para orientar todas las acciones vinculadas con la organización escolar. Su proyección o planteamiento sistemático, permite alcanzar resultados de aprendizaje, implementados en un tiempo a través de estrategias de enseñanza y valorados a partir de estrategias de evaluación, con base en el conocimiento previo del contexto y las exigencias curriculares.

Para el logro de este objetivo, en una planeación direccionada al aprendizaje por competencias y enfocada a la conciencia ambiental, el docente de Humanidades y Lengua Castellana debe encontrar la coherencia y pertinencia curricular del área de su disciplina o saber. Ello implica identificar las apuestas y criterios programáticos a nivel global, nacional y local de su área y comprender las necesidades, intereses y requerimientos de los estudiantes, del mismo docente y del contexto donde se realiza la práctica de enseñanza. A este proceso, algunos teóricos lo llaman concreción curricular, es decir, hallar la articulación entre los niveles maso, meso, micro y nano curricular (Maturana, 2020).

Una vez dinamizado el currículo, el docente debe identificar o reconocer los Conceptos abarcadores que estructuran la epistemología de la disciplina, que para las Humanidades y Lengua Castellana en educación básica y media son: el Texto, Comprensión y Producción textual, Ética de la comunicación, Literatura y Sistemas simbólicos. Estos conceptos

estructurantes hay que analizarlos y ponderar su importancia en el ciclo o unidad que se quiere planear, y de esa forma, poder demarcar la ruta que lo llevará a obtener los aprendizajes previstos. Realizada esta delimitación, desde su autonomía y libertad de cátedra, el docente podrá relacionar los conceptos estructurantes con elementos propios de los estándares, los Derechos Básicos de Aprendizaje, mallas y propósitos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de manera que llegue a comprender con claridad lo que quiere enseñar, así como precisar sus alcances.

Cuando se tiene un foco predeterminado, cualquiera que sea pero que para este caso es "*la conciencia ambiental*", se desencadena el reto de articular los conceptos propios del lenguaje con otros conceptos de las ciencias naturales, por ejemplo. Este proceso, así como el análisis y reflexión de toda la práctica de enseñanza, se da a partir de la investigación previa con otros docentes, quienes a través de la metodología Lesson Study, intercambian aportes en la búsqueda de metas en común, de forma crítica y constructiva.

Con el anterior proceso estructurado, el docente construye la o las competencias que espera promover en sus estudiantes, es decir, sintetiza en una oración, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios que el estudiante debe alcanzar para obtener un aprendizaje exitoso. Dicho de otra forma, combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar del estudiante, pero se construye de manera general, de modo que se pueda lograr con el alcance de objetivos más pequeños llamados Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).

Los RPA en un modelo educativo basado por competencias y ajustado al marco de la enseñanza para la comprensión (EpC), son esos aprendizajes específicos que, implementados desde un tópico generativo con metas de comprensión de contenido, método, propósito y comunicación, permitirán a los estudiantes externalizar su pensamiento y comprender o

demostrar los aprendizajes proyectados inicialmente. Para facilitar su redacción es recomendable tener en cuenta que todo RPA está conformado por tres componentes esenciales: verbo, contenido y contexto. El siguiente es un ejemplo de RPA; “*el estudiante comprenderá (Verbo) textos expositivos (Contenido) relacionados con la contaminación y preservación del ambiente, a partir de lecturas e interacción con sus compañeros (Contexto)*”. Para facilitar este proceso de redacción de RPA, es aconsejable guiarse por la taxonomía de Bloom, lo cual es una categorización de objetivos o verbos, un poco más cautivador para los estudiantes y más significativo para su aprendizaje.

Por último, se proyectan las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, desglosadas de forma coherente y alineada con los conceptos estructurantes, la competencia y los RPA.

La selección de la o las estrategias de enseñanza, responde a las preguntas ¿cómo, con qué desempeños y actividades se alcanzarán los RPA, y para qué sirven? Esas pesquisas, además de ayudar a identificar los medios y recursos para lograr los RPA, abren un abanico de estrategias tales como: la externalización del pensamiento, el taller, simulaciones, el debate, la exposición magistral, el trabajo colaborativo, la gamificación, entre otras, que, organizadas en fases de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis, facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje

Las estrategias de evaluación deben ir articuladas a los RPA para verificar su alcance. Ellas son seleccionadas una vez se encuentre las respuestas a ¿qué evalúa? Lo cual orienta el medio o producción que se va a evaluar, ¿cómo y quién evalúa? Determina la técnica y las fuentes evaluadoras, y ¿con qué voy a recoger la información? pregunta que ubica el instrumento para plasmar organizadamente la información recogida, que debe ser valorada a la luz de técnicas para el análisis de los datos. Es de anotar que las estrategias deben ser

diseñadas para ser formativas, constantes y significativas, permitiendo la valoración conjunta y mejora continua de toda la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

7.2 Acciones de implementación

La implementación es el escenario donde a través de diferentes situaciones y circunstancias, inmersas en estrategias de enseñanza y evaluación, se hace tangible la práctica del docente. Es decir, es el momento cuando el docente, el saber y el estudiante, interactúan desde una transposición didáctica, para poder comprender, interpretar y valorar las acciones que llevarán a alcanzar los Resultados Previstos de Aprendizaje.

En esta etapa, el docente enfrenta su práctica teniendo en cuenta que ella es cambiante y se transforma constantemente. Por esta razón debe buscar la flexibilidad como metodología que dé respuesta a los cambios inesperados presentados durante el desarrollo del ciclo, sin que ello desvíe la atención de los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, se amplían las oportunidades para identificar y desarrollar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus lenguajes, motivaciones y capacidades, así mismo organizar el aula y los tiempos de otra manera, permitiendo al estudiante interactuar y aprender a su propio ritmo. Por ser la práctica de enseñanza un encuentro humano, cada interacción entre docente y estudiante debe ser una experiencia solidaria, motivada por la pasión y el compromiso de querer enseñar y querer aprender.

El legado de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) exige implementar las condiciones para que el estudiante piense y actúe de forma creativa y flexible a partir de lo que sabe, para que pueda resolver problemas, y crear producciones e interacciones con el mundo que lo rodea. Por eso desde las Humanidades y la Lengua Castellana con un enfoque para el desarrollo de la conciencia ambiental, se deben realizar desempeños y actividades de comprensión estrechamente relacionados entre sí, donde de forma desafiante o retadora, el estudiante establezca vínculos físicos y cognitivos entre el lenguaje y el mundo natural, y así

poder externalizar su pensamiento con rutinas que le permitan hacer visibles sus saberes previos y posteriores, fortalecer su aprendizaje con investigaciones guiadas, creativas e innovadoras a partir de preguntas, debates y talleres, y realizar producciones textuales que lo lleven a ser creador y partícipe de su propio aprendizaje y a comunicar sus comprensiones ambientales desde diferentes lenguajes.

En todo este proceso, la evaluación debe ser formativa y continua, valorada con estrategias que faciliten la retroalimentación empática, desde la construcción dialógica entre el docente y los estudiantes en cada fase de la implementación, para así con diferentes miradas (hetero-co-auto evaluación), establecer recomendaciones de mejora en las debilidades y destacar las fortalezas en los aprendizajes.

7.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes

Al igual que las acciones de planeación e implementación, la acción de evaluación debe estar alineada a las apuestas curriculares, pero, sobre todo, a los saberes de los estudiantes, sus ritmos, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje. Las estrategias evaluativas serán coherentes con las estrategias de enseñanza y por lo tanto con el monitoreo del alcance de los RPA. Así mismo debe incluir de manera categórica la participación de los estudiantes.

Esta dinámica se logra cualificar y perfeccionar cuando desde la evaluación formativa y continua, el docente y el estudiante evalúan los aprendizajes permanentemente en comunión, con una retroalimentación solidaria, respetuosa y motivadora. Ello permite en el proceso evaluativo conocer las fortalezas y las debilidades en los aprendizajes, estimular la autoevaluación y la promoción del diálogo. Como consecuencia, el estudiante se motiva y procura tener en cuenta las observaciones del docente para ajustar y orientar su propio trabajo, incidiendo en la calidad y efectividad de la retroalimentación.

Por otra parte, toda estrategia de evaluación de los aprendizajes debe estar asociada a un modelo evaluativo que busque, desde sus técnicas e instrumentos, valorar la transformación

del pensamiento y mejorar frecuentemente las comprensiones de los estudiantes. Se trata de recoger entonces a través de la observación, el análisis documental de producciones de los estudiantes y el diálogo directo, información que dé cuenta de la manera en que él estudiante transforma y comprende su pensamiento, es decir, cómo pregunta, describe, explica, razona, interpreta, conecta y concluye su conocimiento.

Para sistematizar la comprensión de los estudiantes, se sugiere utilizar diferentes instrumentos como el diario del docente, listas de chequeo y (o) rubricas, así como clarificar la forma de analizar los datos recabados. Los instrumentos o herramientas de evaluación son útiles para tomar decisiones y así poder ofrecer apoyo cuando sea necesario y redireccionar la instrucción si la observación lo amerita. Es fundamental que estos elementos se especifiquen con criterios y propósitos claros para determinar a quién se evalúa, quién evalúa y qué se quiere saber. De esa manera se podrán ver las comprensiones a partir de la triangulación de los datos.

En definitiva, de acuerdo a las anteriores comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, la figura 31 muestra el modelo de la práctica de enseñanza del docente investigador.

Figura 31

Modelo de la práctica de enseñanza del docente investigador



Nota: La infografía es construida a partir de los hallazgos que emergieron de la reflexión realizada por el docente investigador.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se describirán las principales conclusiones y recomendaciones a las que llegó el docente investigador, producto de un proceso reflexivo teórico-práctico, el cual giró en torno a la pregunta *¿Cómo reconstruir la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en educación básica y media?* Esta pesquisa originó una serie de objetivos que buscaron permanentemente analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza del docente, en procura de cualificarla, por una parte, y por otra, mejorar los aprendizajes de los estudiantes a partir de la Lesson Study como metodología de investigación.

En ese orden de ideas, *Analizar la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana, a partir de la metodología Lesson Study para el desarrollo de la conciencia ambiental en el nivel de educación básica y media*, se convirtió en el objetivo general, el cual comenzó con un diagnóstico retrospectivo y detallado de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, sustentado en el propósito inicial de *Identificar las características de toda la práctica de enseñanza*. Por consiguiente, en primer lugar, se hará una caracterización de cada acción constitutiva antes de incursionar en la investigación pedagógica, y más tarde, de igual manera, se identificarán las mismas acciones a modo de conclusiones, evidenciando sus características, una vez terminada la investigación.

Acción de planeación

- La planeación correspondía a una articulación ingenua y poco rigurosa, entre lo que el docente pensaba que debían aprender los estudiantes en el marco del fortalecimiento de sus competencias comunicativas, los intereses de los estudiantes previamente identificados y los recursos que se hallaban en el contexto.

➤ No había un documento o formato oficial de planeación estructurado que estableciera acciones detalladas de forma ordenada y sistemática. Por lo tanto, los objetivos de aprendizaje no eran claros, las estrategias de enseñanza se proyectaban como un cumulo de actividades pocas veces relacionadas entre sí y sin estrategias de evaluación.

➤ No se visionaba una metodología que permitiera recabar evidencias con instrumentos de evaluación que permitieran monitorear con precisión y sistematicidad, la práctica de enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Acción de implementación

➤ Las acciones se desarrollaban en un ambiente dialógico y empático en torno al fortalecimiento de la competencia comunicativa del estudiante, pero no correspondían a una planeación sistemática con objetivos definidos.

➤ Las acciones carecían de un hilo conductor y un antecedente disciplinar que diera un orden lógico y determinara un método específico para enseñar las Humanidades y la Lengua Castellana.

➤ Los contenidos se desencadenaban, en algunas ocasiones a partir de los presaberes de los estudiantes, en otras, se originaban desde las conceptualizaciones del docente con explicaciones magistrales en diapositivas, algunas veces en el tablero o proyecciones audiovisuales. La búsqueda de información se realizaba en textos físicos y (o) digitales por parte de los estudiantes.

➤ Sus comprensiones eran evidenciadas a partir de la producción de debates, exposiciones orales, textos escritos de diferente tipología, y puestas en escenas, sin embargo, no eran sistematizadas, mucho menos valoradas para la mejora continua.

- De manera empírica se identificaban los ritmos y potenciaban algunos estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero no había estrategias determinadas previamente para establecer y monitorear este proceso.
- Si bien la retroalimentación era constante desde la oralidad por parte del docente, su sistematización era esporádica o nula y sin instrumentos de evaluación, que pudieran entregar información veraz y precisa sobre cómo el estudiante estaba aprendiendo.

Acción de evaluación de los aprendizajes

- No existía un proceso articulado a un modelo y estrategia de evaluación que correspondiera a un diseño de planeación.
- La retroalimentación era esporádica y muy general, sin rigor, ni sistematización real que permitiera reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes.
- Más allá de arrojar un resultado cuantitativo constante, el docente observaba los procesos desde lo cualitativo, realizando anotaciones esporádicas en su planilla por cada estudiante.
- Las técnicas de evaluación utilizadas fueron exclusivamente la observación y el análisis documental, pero pocas veces se apoyaron en instrumentos de evaluación.

Una vez inmerso en este proceso investigativo y de reflexión, el docente ha podido reconstruir su práctica de enseñanza con acciones constitutivas que hoy se caracterizan por:

Acción de planeación

- Una planeación sistemática y contextualizada que se traduce en la proyección de acciones concretas, diseñadas y analizadas cooperativamente para alcanzar resultados previstos de aprendizaje, planeados de acuerdo a la articulación

coherente y pertinente entre las necesidades y requerimientos de la sociedad, los estudiantes, el docente y el contexto donde se realiza la práctica de enseñanza.

➤ Una planeación realizada bajo el trabajo investigativo y colaborativo de la Lesson Study, la EpC y a la didáctica de las Humanidades y la Lengua Castellana, soportada en macro conceptos como texto, comprensión y producción textual, literatura y sistemas simbólicos, los cuales estructuran la disciplina del lenguaje y facilitan una conexión semántica con la conciencia ambiental.

➤ Una planeación sistematizada en formatos de comprensión y reflexión, lo cual deja ver con claridad, elementos que orientan la práctica de enseñanza a partir de estrategias pedagógicas que promueven la externalización del pensamiento, la creatividad, el pensamiento crítico y la conectividad del estudiante con su ambiente natural, en diferentes fases de comprensión (Exploración, investigación guiada, y proyecto de síntesis)

➤ Un modelo evaluador de carácter formativo que permite monitorear constantemente y desde diferentes miradas, el impacto de cada una de las acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje para tomar decisiones de mejora continua.

Acción de implementación

➤ El aula de aprendizaje es un ambiente dialógico y flexible entre docente y estudiantes, en donde a partir de una planeación sistemática y contextualizada se crean y fortalecen los procesos de lectura, escritura, oralidad, escucha y convivencia consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

➤ Cada desempeño y actividad están articulados para alcanzar las metas y los Resultados Previstos de Aprendizaje, y pertenecen a estrategias de enseñanza previamente diseñadas, tales como la externalización del pensamiento, debates, talleres, trabajo colaborativo y producciones multimedia, donde a través de la

comprensión y producción de textos, se crea y se hace visible el pensamiento, así como las comprensiones de los estudiantes para desarrollar la conciencia ambiental, con rutinas y herramientas implementadas en las fases de exploración, investigación y proyectos de síntesis.

- Implementación de estrategias y métodos que permiten a los estudiantes interactuar desde diferentes lenguajes (Visual, auditivo, audiovisual digital, kinestésico) según sus ritmos, preferencias y estilos de aprendizaje, previamente identificados.

- La valoración de las producciones o de los desempeños de los estudiantes es formativa, sistemática y continua. En la retroalimentación dialógica se destacan las fortalezas y el error es visto como una oportunidad para mejorar los aprendizajes, los cuales son valorados en cada fase de la implementación.

Acción de evaluación de los aprendizajes

- La evaluación es formativa y continua, concertada previamente con los estudiantes, quienes participan directamente como co y auto evaluadores del proceso de enseñanza aprendizaje.

- El modelo de evaluación corresponde a una estrategia diseñada desde la planeación y se integra a los resultados previsto de aprendizaje para conocer de antemano cómo están aprendiendo los estudiantes, además que se adapta a sus saberes, ritmos, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje.

- Promueve una retroalimentación permanente, rigurosa y sistematizada, implementada con técnicas e instrumentos que monitorean la forma como el estudiante se pregunta sobre diferentes temas, los describe y los explica con argumentos, es decir, evalúan la manera como se transforma el pensamiento y las comprensiones del estudiante.

Como segundo objetivo en el camino infinito de transformar su quehacer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde procesos de investigación y reflexión, el docente investigador se propuso *“Diseñar una propuesta pedagógica en la enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana que implementada desde la perspectiva de ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study, facilite la reconstrucción de la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media para desarrollar su conciencia ambiental”*. Este objetivo se dio a instancias de una permanente práctica reflexiva, la cual se convirtió en un hábito durante todo el proceso de investigación a través de un espiral de planeación, implementación, evaluación y reflexión de ciclos, desde la Lesson Study, el constructivismo social y la EpC como apuesta pedagógica, lo que permitió deconstruir y reconstruir la práctica de enseñanza del docente investigador a partir de su propia experiencia.

En efecto, la propuesta pedagógica que a continuación se propone, no se comparte como una receta a seguir, sino que, a través de ella, se plantea sentar las bases para que la práctica de enseñanza con todas sus acciones constitutivas, promueva espacios de diálogo donde el estudiante desarrolle y fortalezca sus aprendizajes desde una interacción empática consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, mediada siempre por el lenguaje. Hay que destacar lo decisivo que es el lenguaje en este proceso, pues a través de él se aprende a escuchar, leer, escribir, hablar y, en consecuencia, genera condiciones para poder pensar, comunicarse y convivir.

Acción de planeación

En términos de planeación, la propuesta pedagógica recomienda que el docente de Humanidades y Lengua Castellana que quiera desarrollar la conciencia ambiental en sus estudiantes, en primer orden debe alimentar su sensibilidad con referencia al estado del mundo natural y asumir con claridad que los seres humanos tienen un estrecho vínculo, tanto físico

como cognitivo, con todos los elementos de la naturaleza. De esa manera, se facilita encontrar la conexión semántica entre la enseñanza de la lengua castellana y la conciencia ambiental.

No menos importante, habrá que tener la actitud de investigar y valorar las apuestas y criterios curriculares programáticos a nivel global, nacional y local de su área, así como conocer e incluir las necesidades, intereses, requerimientos lingüísticos y ambientales de sus estudiantes y del contexto donde se realiza la práctica de enseñanza, de tal forma que haya coherencia y pertinencia curricular en su planeación.

Con la anterior información sistematizada y contextualizada, el docente podrá realizar un ejercicio de análisis y ponderación de los conceptos macro que estructuran el área de Humanidades y Lengua Castellana, para así, poder dilucidar los aprendizajes que quiere que el estudiante alcance, su didáctica para enseñarlos y la forma como podrá evaluarlos, para finalmente poder construir la competencia y los Resultados Previstos de Aprendizaje. Todo este proceso de contextualización y análisis, se recomienda estructurarlos en la rejilla Lesson Study y el formato EpC, y de esa forma ver con claridad la articulación de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, las cuales deben ser orientadas a externalizar el pensamiento y promover interacciones donde el estudiante pueda conocer, compartir y experimentar con los ecosistemas en espacios naturales, analizar sus detalles y proponer hipótesis o soluciones, desde diferentes lenguajes y tipologías textuales.

Acción de implementación

Según esta propuesta pedagógica, la implementación debe estar directamente alineada con la planeación, pero, dando lugar a la flexibilidad para contrarrestar los cambios inesperados, sin que ello desvíe la atención de los objetivos formulados. Por ser la práctica de enseñanza un encuentro humano, cada interacción entre docente y estudiante será una experiencia solidaria, motivada por la pasión y el compromiso de querer enseñar y querer aprender desde el trabajo colaborativo. Por ende, la implementación iniciará y sostendrá una

comunicación horizontal entre docente y estudiantes, generando un clima afectivo al interior de la clase. Posterior a ello, habrá que presentar, apoyado tal vez en una ayuda visual, el contexto, los objetivos a alcanzar (Competencia y RPA), su metodología, y principalmente, la conexión e importancia de los aprendizajes con la vida cotidiana de los estudiantes.

Después de esta etapa introductoria, se continuará con una fase, denominada en el marco de la EpC, como exploración. De forma articulada y coherente, se desplegarán estrategias de enseñanza y evaluación, que permitirán ver y realimentar los conocimientos previos, las comprensiones, y las maneras como los estudiantes hacen conexiones con los conocimientos nuevos. En esta fase es fundamental identificar y sistematizar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus lenguajes, motivaciones y capacidades, para poder extender las posibilidades de actuación y así alcanzar un aprendizaje más efectivo.

En una segunda fase, entendida como investigación guiada, se continúa con la implementación de desempeños y actividades, propias de las estrategias definidas, donde el estudiante pueda pensar e interactuar con su entorno natural de forma creativa y flexible desde lo que sabe, construyendo vínculos y sentidos con el otro y con todas las formas de vida de los ecosistemas presentes en el territorio. En ese orden, se propone desarrollar rutinas, que al igual que en la fase de exploración, hagan visible el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes en función de que puedan describir situaciones, así como explicarlas, conectarlas, hacer preguntas y conclusiones. De igual manera, promover talleres como espacio dialógico de interacción, orientado al hacer y salidas de campo en su hábitat natural como acción investigativa. También realizar conversaciones donde se discutan problemáticas ambientales, con el objetivo de reflexionar y buscar soluciones que estén al alcance de sus actuaciones. Para terminar, en una fase de síntesis, es menester que los estudiantes comprendan y comuniquen sus producciones textuales de tipo explicativo, narrativo, informativo o argumentativo, desde los lenguajes orales, escritos, corporales o audiovisuales.

Acción de evaluación de los aprendizajes

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la propuesta pedagógica plantea su implementación durante todas las fases, por medio de una estrategia formativa, continua y sistemática y en total congruencia con los aprendizajes previstos determinados en la planeación, de modo que tenga claridad el qué, el cuándo y cómo evaluará. Además, de forma empática, deberá ser adaptada a los saberes, ritmos, intereses, inquietudes y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es de vital importancia que la estrategia sea socializada y concertada previamente con los estudiantes, quienes participaran junto al docente, como co y auto evaluadores de los aprendizajes y, por consiguiente, de la práctica de enseñanza.

Por ser continua y formativa, la retroalimentación será permanente, respetuosa, propositiva y sistematizada, desarrollada con técnicas como la observación participante, el análisis documental de las producciones de los estudiantes y el diálogo directo con ellos, a través de instrumentos como rubricas, el diario del docente y listas de chequeo, lo cual finalmente permitirán valorar con más exactitud, el pensamiento de los estudiante así como sus comprensiones, por medio de la triangulación de los datos.

Por otro lado, para saber si la propuesta pedagógica anteriormente recomendada, contribuyó a la cualificación de la práctica de enseñanza del docente investigador y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es necesario como tercer y último objetivo *“Determinar el impacto de la propuesta pedagógica en la reconstrucción de la práctica de enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana y en el aprendizaje y, desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de educación básica y media”*.

Acción de planeación

De no tener una planeación tangible, de planear mentalmente desde su propia subjetividad de lo que, según él, debían aprender los estudiantes y la forma en que debían hacerlo y verificarlo, hoy la práctica de enseñanza del docente investigador corresponde a un

proceso planeado sistemáticamente, bajo el trabajo colaborativo e investigativo de la Lesson Study y el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Por lo tanto, es una planeación orientada a externalizar y a desarrollar el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes, soportada en un currículo coherente y pertinente con el contexto social, cultural y ambiental de los actores y en las apuestas globales, nacionales y locales de la institución educativa en materia de la enseñanza de las Humanidades y la Lengua Castellana. De ahí que los Conceptos estructurantes, la Competencia y los Resultados Previstos de Aprendizaje, así como sus estrategias de enseñanza y evaluación, están previamente definidas, articuladas y organizadas, para de manera flexible, desarrollar la competencia comunicativa y la conciencia ambiental en los estudiantes.

Acción de implementación

De implementar acciones y contenidos que correspondían al alcance de un objetivo gaseoso, poco fundamentado y sin oportunidad de conocer sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes, y en ese sentido, sin una estrategia de valoración, hoy el docente investigador implementa estrategias de enseñanza y evaluación correspondientes a una planeación sistemática y contextualizada, enfocadas a externalizar y desarrollar el pensamiento y las comprensiones de los estudiantes en un ambiente dialógico, significativo y flexible. Por eso, desde una interacción empática, el docente socializa previamente el programa para que, de esa forma, el estudiante se contextualice y encuentre la conexión, importancia y pertinencia entre los aprendizajes propuestos y su vida cotidiana.

Las estrategias de enseñanza y evaluación corresponden a un abanico de desempeños y actividades alineadas entre sí, que permite a los estudiantes interactuar consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, desde diferentes lenguajes (Visual, auditivo, audiovisual digital, kinestésico) según sus ritmos, preferencias y estilos de aprendizaje. Con esta mirada, sin perder el foco de los resultados previstos, el docente sistematiza y reestructura la clase teniendo

en cuenta las preferencias en materia de aprendizajes de los estudiantes, sus fortalezas o debilidades cognitivas, emocionales y lingüísticas. En ese orden, genera condiciones creativas y novedosas para que el estudiante, desde su libertad de expresión, pueda pensar críticamente, comunicarse en diferentes lenguajes y convivir de forma solidaria y humanamente amigable con su ambiente natural.

Así pues, los estudiantes vienen encontrando vínculos y sentidos entre sus conocimientos previos y los nuevos, producto de la interacción con sus compañeros, el docente y el saber de las Humanidades y la Lengua Castellana. Este sistema didáctico los ha llevado a realizar comprensiones sobre el uso del lenguaje en pro de la conservación y el desarrollo sostenible de la naturaleza. Al mismo tiempo, han logrado establecer y comunicar desde diferentes lenguajes y de forma racional, las conexiones existentes entre las fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades ambientales del territorio local, y las mismas situaciones a nivel departamental, nacional y mundial. Encima, hoy encuentran detalles que antes no podían describir, o según ellos, no podían explicar y mucho menos argumentar por timidez y por estar entretenidos, y en alguno de los casos, por no hallar el vínculo entre la teoría y la práctica, entre el saber, el hacer, el ser y el saber estar.

Acción de Evaluación de los aprendizajes.

De evaluar esporádicamente, sin rigor, ni sistematización y articulación que permitiera reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes, el proceso se ha logrado cualificar y perfeccionar porque el docente y el estudiante una vez se encuentran en el aula de aprendizaje, tienen claridad sobre el qué se va a evaluar, en qué momento y quiénes y cómo y con qué propósitos se va a evaluar. De ese modo, hay una estrategia de valoración de los aprendizajes definida, articulada a los resultados previstos, y propuesta como un proceso colectivo, respetuoso y de mejora continua durante toda la implementación.

Estas acciones han contribuido a potenciar el dialogo entre los actores, por una parte, y a desarrollar las habilidades de observación y fortalecer los principios éticos, por otra, pues exigen, tanto al docente como a los estudiantes, rigurosidad, honestidad y comprensión, al momento de registrar y comunicar sus evaluaciones. Hoy de manera categórica, los estudiantes se sienten parte del proceso evaluativo. Algún momento como auto evaluadores de su mismo proceso formativo, y otras veces, bajo la mirada de co evaluadores del proceso de sus compañeros, y lo realizan con el carácter y la precisión que les facilita, hacerlo desde técnicas e instrumento, correspondientes a un modelo de evaluación formativo, sistemático y continuo.

Referencias

1. Aiello, M. Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, vol. 9, núm. 30, julio-septiembre, 2005, pp. 329-332. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603008>
2. Alba, J., y Atehortúa, G. (2021). Práctica de enseñanza. Seminario de Investigación. Universidad de la sabana
3. Alba, J. (2021). Evaluación de los aprendizajes. Seminario de evaluación. Universidad de la Sabana
4. Alba, J., Atehortúa, G., Maturana, G. (2020). Práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica.
5. Alvarado L., y García M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
6. Álvarez de Eulate, Y. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/15>
7. Aragón, M., Jiménez, Y. (2009). «Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf>
8. Ayones, J., y Silvera G. (2014). Pertinencia de la Práctica Docente desde la Enseñanza para la Comprensión en el IED ciudadela 20 de julio (Doctoral dissertation, Maestría en Educación). Disponible en:

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/781/proyecto%20de%20grado%2015%20oct.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. Balbuena, H., Fuentes, G., & Zorrilla, M. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: Secretaria de Educación pública, 2.
10. Benavides, O., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
11. Cabrera, A., y Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
12. Califano, B. (2015). Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político. *Revista mexicana de opinión pública*, (19), 61-78.
13. Canabal, C., & 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.
14. Casanova, A. (1998). Un modelo evaluador y su metodología. Capítulo V (p, 120-180).
15. Centro de Desarrollo de la Docencia. (2018). Guía para redactar Resultados de Aprendizaje. https://cdd.udd.cl/files/2018/11/Guia_para_Redactar_Resultados_de_Aprendizaje.pdf
16. Chahuán, K. (2021). Categorías de Análisis Base de la Investigación Cualitativa (Universidad de Valparaíso, Chile). Tomado de <https://atlasti.com/2021/03/04/categorias-de-analisis-base-de-la-investigacion-cualitativa/>
17. Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
18. Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.

19. Férrez, P. E. G. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 36(7), 1-14. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2927/3850>
20. Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1). Ediciones Morata. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=b5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT28&dq=Uwe+Flick+cualitativo+2015&ots=fBltnFyAg&sig=WgArWwV7L1HhhqKenWP1_oPk_c1U#v=onepage&q=Uwe%20Flick%20cualitativo%202015&f=false
21. Foronda Zubieta, Claudia Lorena & Foronda Torrico, José María. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19),15-30. [fecha de Consulta 25 de mayo de 2022]. ISSN: 1994-3733. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
22. Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*.
23. García, F., Durón, M., y Corral, V. (2016). Conectividad con la naturaleza y conducta sustentable: Una vía hacia las conductas pro-sociales y pro-ambientales. *Psicumex*, 6(2), 81–96. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v6i2.289>
24. García, N., Mora, N., y María, R. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2648/Estrategias%20instrumentos%20evaluacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
25. García, N., Cañas, M., y Pinedo R. (2017). Métodos de evaluación de rutinas de pensamiento: Aplicaciones en diferentes etapas educativas. In *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 237-243). SCINFOPER. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321331469_Metodos_de_evaluacion_de_rutin

- [as del pensamiento aplicaciones en diferentes etapas educativas/link/5a1d2aa6a6fdcc0af326a767/download](http://as_del_pensamiento_aplicaciones_en_diferentes_etapas_educativas/link/5a1d2aa6a6fdcc0af326a767/download)
26. Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
 27. Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70. Recuperado de: <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CP311022.pdf>
 28. Gómez, P., y Monge C. (2013). Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. *Didáctica, innovación y multimedia*, (26), 0001-16. <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>
 29. GRUPAL, E. D. L. D. C. (2015). Lista de cotejo, lista de control o check-list. PRESENTACIÓN i. Disponible en: <https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2019/11/fichas-procedimientos-evaluacion.pdf#page=24>
 30. Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/10372/Hamodi%20et%20al.%202015.%20Medios%2c%20t%c3%a9cnicas%20e%20Instrumentos%20de%20EFyC.%20Perfiles%20educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 31. Henao, O. (2007). Competencias en la era digital. «*Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa,*» N. 40 [En línea]. Available: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122047.html>
 32. Hernández, A. (2017) La metodología de la enseñanza para la comprensión en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de la educación superior. [Tesis maestría Universidad Católica del Salvador].

<https://www.researchgate.net/publication/326333187> La metodología de la enseñanza para la comprensión en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de la Educación Superior el caso de la Universidad de El Salvador

33. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.
34. Herrera, S., y Fénema, M. (2011). Tecnologías móviles aplicadas a la educación superior. In XVII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18718/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
35. Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
36. Hevia, I.; Fueyo, A.; y Belver J. (2018) La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Rev. complut. educ.* 30(4) 2019: 1067-1081 file:///C:/Users/USER/Downloads/lsantoso,+2_RCED_vol_30_4_2019_1067_1081.pdf
37. Institución Educativa El Roble. (2020). Trabajo, Ciencia y Cultura. PEI. Palestina-Huila.
38. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes. Disponible: file:///C:/Users/USER/Downloads/idoc.pub_como-planificar-investigacion-accion-kemmis-e-y-mcTaggart-1992.pdf
39. Kuri, J. (2018). Definición del concepto de la planeación. Disponible en: <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/1940/3/Definici%c3%b3n%20del%20concepto%20de%20planeaci%c3%b3n..pdf>
40. Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., y Fals, O. (1946). La investigación acción participativa. La investigación-acción y los problemas de las minorías.
41. López, V. (2012) Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación

- Formativa. *Psychology, Society & Education* [Internet]. [citado 21 Feb 2017];4(1):[aprox. 14 p.]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
42. Martín, J., y Porlán, R. (1997). *El diario del profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*. Díada Editora. Sevilla, España, 7 Edición. pp, 18-42 y 57-78. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
 43. McEwan, H., y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2014/actualizaciondocente/bibliografia/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf
 44. Mendivelso, H., Ortiz, S., Sánchez, C. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de estudiantes del área de matemáticas*. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46013/LA%20RETROALIMENTACION%20EN%20EL%20PROCESO%20DE%20APRENDIZAJE%20DE%20ESTUDIANTES%20DEL%20%20c3%81REA%20DE%20MATEM%20c3%81TICAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 45. Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. MEN. Bogotá.
 46. Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. MEN. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
 47. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje*• V.2. MEN. Bogotá. http://colportugal.edu.co/files/DBA_Lenguaje_final_Septiembre_1.pdf
 48. Molas, N., y Rosselló, M. (2010). *Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente*. Didáctica, innovación y

- multimedia, (19), 0001-9. Disponible en:
<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/214711/285003>
49. Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9075/10884>
50. Moreno, M. (2021) Transformación de la práctica de la enseñanza a partir de la metodología Lesson Study para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde el área de filosofía en estudiantes de educación media [Tesis Maestría Universidad de la Sabana]
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/50268/MARTHA%20L%20MORENO-%20INFORME%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
51. Murga, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores, meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
52. Nolasco del Ángel, M. de la L. (2014). Estrategias de enseñanza en educación. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 2(4). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1893>
53. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014). Reporte Edu trends: El aprendizaje invertido. México: Instituto Tecnológico y Monterrey.
(<https://observatorio.tec.mx/redutrends>).
54. Okuda Benavides, M., & Restrepo Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV / No. 1 /. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

55. Ormrod, J., Sanz, A., Soria, M., y Carnicero, J. (2005). Aprendizaje humano (Vol. 4). Madrid, Spain: Pearson Educación. Disponible en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
56. Oviedo, J. (2017). Alfabetización ambiental mediante el pensamiento divergente como estrategia didáctica en la Institución Educativa Francisco José de Caldas. [Tesis de licenciatura Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/911/TESIS%20DE%20JERSON.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
57. Paternina, J., Marimon, M., Pérez J., Toscano, F. (2018) Implementación de planeaciones colaborativas bajo el marco de la enseñanza para la comprensión [Tesis Maestría Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35250/TRABAJO%20FINAL%20ERIKA%20BEATRIZ%202018-4-132-F.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
58. Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
59. Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
60. Pérez, D. (2007). El diario del profesor: herramienta de investigación y transformación de la práctica docente. *Revista Colombiana De Rehabilitación*, 6(1), 111-115. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v6.n1.2007.95>
61. Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

- https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+en+el+oficio+de+ense%C3%B1ar&ots=mWSEzRxCMQ&sig=OgGZjz0hxdQovYE4_ginkUblI3l#v=onepage&q=Desarrollar%20la%20pr%C3%A1ctica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%C3%B1ar&f=false
62. Rengifo, B., Quitiaquez, L., Mora, F. (2012). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
 63. Quezada, S., y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. Revista mexicana de investigación educativa, 26(88), 225-251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
 64. Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Bueno Aires: Paidós. Disponible en: file:///C:/Users/USER/Downloads/pdfcoffee.com_hacer-visible-el-pensamiento-4-pdf-free.pdf
 65. Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles Educativos, XXXIII (131), 3-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531001>
 66. Sandoval, C. (2002). investigación cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. Colombia. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
 67. Schettini, P. Cortazzo, I. 2015. Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Tomado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
 68. Schultz, P., Shriver, C., Tabanico, J. & Khazian, A. (2004). Implicit Connections with Nature. Journal of Environmental Psychology. 24. 31-42. 10.1016/S0272-4944(03)00022-

- 7.
- https://www.researchgate.net/publication/222424741_Implicit_Connections_with_Nature
69. Soto, E., Pérez, Á. (2014). Las Lesson Study ¿Qué son? www.ces.gob.ec.
<https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
70. Sprock, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. Revista de estilos de aprendizaje, 11(21). Disponible en:
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088/1809>
71. Stenhouse L. La investigación como base de la enseñanza. Quinta edición. Ediciones Morata. Madrid. 2004. Tomado de
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=sSOUOtZJvV0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Investigacion+accion+Stenhouse&ots=6rbmdFaDoy&sig=8UCTnWe6i8ukmxVUtQi1nMakp4#v=onepage&q=Investigacion%20accion%20Stenhouse&f=false>
72. Stone, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Editorial PAIDÓS.
http://isfdmacia.zonalibre.org/Stone_Wiske_Ense%C3%B1anza%20para%20la%20comprensi%C3%B3n.pdf
73. Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Educación química, 26(3), 177-179. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-eq-26-03-00177.pdf>
74. Taylor, S. & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
75. UNESCO (2014d). Overview of goals and targets proposed. UNESCO's participation in the preparations for a post-2015 development agenda. 194 EX/14.INF.2. PARIS. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227355e.pdf>

76. Vallejo, R., y de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 4(7), 117-133. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84/87>
77. Villalobos J. (2001) en su investigación Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Villalobos.pdf
78. Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Interacções, 8(22). Disponible en: <file:///C:/Users/USER/Downloads/1534-Texto%20do%20Trabalho-3582-1-10-20121228.pdf>

Anexos

Anexo A

Formato de planeación ciclo uno



GOBERNACIÓN DEL HUILA
SECRETARÍA DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROBLE PALESTINA – HUILA.
Reconocimiento Oficial Resolución N.º 2461 junio 02 de 2015
Registro Educativo No. 1253 marzo 26 de 2001
Código DANE 241530000238
NIT 813013790-6



PLAN DE CLASE	
DOCENTE: HARRINSON EDUARDO CASTAÑEDA MONTERO	ÁREA: HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
GRADO: NOVENO	FECHA DE ENTREGA: 25 DE ENERO DE 2021
PARTICIPANTES: ESTUDIANTES Y DOCENTE	SECTOR: Rural

PLANEACION DE CLASE:		
ESTÁNDAR	Retoma crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.	
DBA	Analiza los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.	
EJE TEMÁTICO	Los medios masivos de comunicación.	
Objetivo de aprendizaje.	Fortalecer el pensamiento de los estudiantes a partir del análisis crítico de la información que emiten los medios masivos de comunicación.	
CONTENIDOS.		
CONCEPTUALES (Saber que)	PROCEDIMENTALES (Saber hacer)	ACTITUDINALES (Saber ser)
Identifica el poder y la capacidad de influencia de los medios masivos de comunicación.	Expresa su pensamiento crítico frente a la información que emiten los medios de comunicación a través de las habilidades lingüísticas: lectura, escritura, habla y escucha.	Participa activamente en cada una de las actividades propuestas para la clase.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DE CLASE.	
INICIO	 <p>1. Observa detenidamente la siguiente imagen y describe</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
DESARROLLO	<p>"El mundo en su totalidad ha caído bajo el poder de los medios masivos de comunicación (prensa, radio, televisión, publicidad, Internet, videojuegos, teléfono móvil...). Su cubrimiento alcanza un extremo que pocos hubieran imaginado hace menos de medio siglo. Los medios de comunicación son ahora indispensables para cualquier hombre, mujer o niño que viva en cualquier lugar con rastros de civilización,</p>

ya sea una gran ciudad o un pequeño pueblo. Se ha generado una nueva cultura en la que los medios de comunicación son vitales para todo el mundo. Los medios desempeñan, hoy en día, múltiples papeles en el contexto familiar. Sirven de compañía, de distracción, de fuente de conocimiento, información y entretenimiento, de descanso, de una manera para hacer más fácil, rápido y entretenido el estudio o la lectura, de un remedio para olvidar las angustias, las penas o el aburrimiento, o simplemente de un eficaz método para mantener a los niños quietos. De hecho, en el siglo XXI está completamente en manos de la generación electrónica o generación interactiva, integrada por todos aquellos que han nacido influenciados por los medios, de modo especial para la televisión e Internet, y cuya niñez se desarrolla en torno a ellos más que en torno a la influencia de los mismos padres. No es gratuito el que los niños y adolescentes actuales le dedican más horas solamente a utilizar Internet, los videojuegos, el computador, escuchar música digital en el MP3, ver TV, y oír radio, que las que dedican a estudiar o dialogar con sus familias o incluso a dormir. Pero si bien puede parecer que esta nueva cultura de los medios masivos está mostrando un prometedor siglo XXI en que la información está al alcance de todos, las cosas no son tan buenas como se cree, puesto que la tendencia parece orientada a la despersonalización del mundo y a la desaparición de la sensibilidad por la cultura que gozaron nuestros antepasados". *Tomado del artículo El poder cultural de los MEDIOS. Por Jorge Yacca. Periodista. <https://www.andacol.com/index.php/73-revista-anda/revista-anda-43/423-el-poder-cultural-de-los-medios>*

De acuerdo al texto anterior, Argumente y responda las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es su punto de vista frente a la siguiente frase? *"Los medios de comunicación son ahora indispensables para cualquier hombre, mujer o niño que viva en cualquier lugar con rastros de civilización, ya sea una gran ciudad o un pequeño pueblo"*.

- ¿Qué rol deberían asumir los padres de familia frente a la influencia de los medios masivos de comunicación?

- La creación y perfeccionamiento de los medios tecnológicos de comunicación ha tenido como consecuencia:
A) un "apagón cultural" generalizado.
B) la difusión de noticias en inglés.
C) la creación de una nueva cultura.
D) el manejo político de la publicidad.
E) la decadencia de la prensa escrita.

	<p>4. ¿Cuál(es) de las siguientes correspondería(n) a una campaña de tipo publicitario? A) Aquélla que promueva la inscripción de jóvenes en los registros electorales. B) Aquélla que promueva el uso de preservativos como método de control de enfermedades de transmisión sexual. C) Aquélla que promueva el uso de un producto destinado a erradicar el consumo de tabaco. D) Todas las anteriores</p>	
FINALIZACIÓN	Envía tu guía resuelta al profesor por el grupo de WhatsApp en formato PDF o por vía física debidamente marcada con nombre y apellido. Elige el medio que más se te facilite.	
RECURSOS DIDÁCTICOS		
Guía física o digital		
EVALUACIÓN		
TIPO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
sumativa	Diario de campo	Rúbrica.
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS (Normas APA)		
https://www.andacol.com/index.php/73-revista-anda/revista-anda-43/423-el-poder-cultural-de-los-medios		

Anexo B

<https://docs.google.com/document/d/1Vv5-k5KBoBCgapd8AXx5j-2J0UjEPC2V/edit>

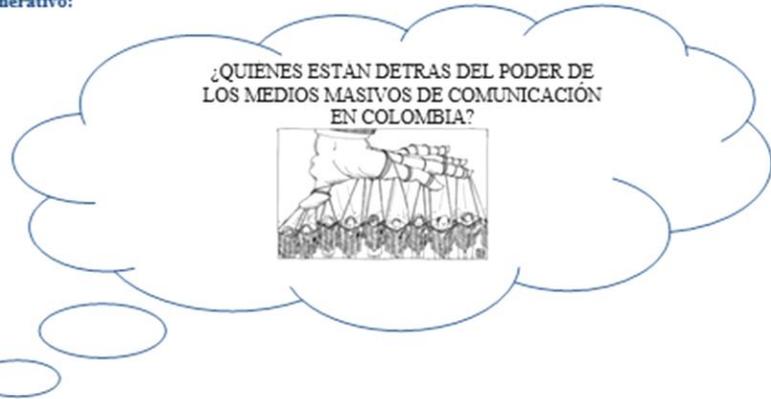
Formato de EpC ciclo de reflexión 2


 Universidad
de La Sabana

Nombre:	HARRINSON EDUARDO CASTAÑEDA MONTERO
Fecha:	28 DE MARZO DE 2021

Contextualización: Unidad de planeación diseñada para ser realizada con estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa el Roble del municipio de Palestina-Huila, en el área de humanidades y lengua castellana. Los estudiantes se caracterizan por mantenerse informados, conocer sus casas editoriales y ser críticos frente a la realidad social del país. Sus edades oscilan entre los quince y diecisiete años, y son hijos e hijas de familias campesinas oriundas de los departamentos del Cauca, Caquetá y Huila. Durante el tiempo de pandemia los diálogos e intercambios de saberes se han mantenido a través de reuniones por Meet, envío y recepción de material físico y digital a través de las plataformas WhatsApp y Facebook, así como llamadas telefónicas para aclarar dudas e inquietudes.

Tópico Generativo:



¿QUIENES ESTAN DETRAS DEL PODER DE
LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN
EN COLOMBIA?

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA Y EL SISTEMA POLITICO Y ECONOMICO EN COLOMBIA.</p> <p>CONOCIMIENTO</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>COMO LLEGANA COMPRENDER LA RELACION ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACION Y EL SISTEMA POLITICO Y ECONOMICO</p> <p>METODO</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>COMPRENDER LA RELACION ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACION Y EL SISTEMA POLITICO Y ECONOMICO ES IMPORTANTE PARA TOMAR DESICIONES MAS AUTÓNOMAS Y CRITICAS FRENTE A LOS CONTENIDOS QUE ELLOS EMITEN.</p> <p>PROPOSITO</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>COMO EVIDENCIAR LA COMPRENSIÓN DE LA RELACION ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACION Y EL SISTEMA POLITICO Y ECONOMICO.</p> <p>COMUNICACIÓN</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Fuente Seminario de Enseñanza Para la Comprensión Unisabana 2021.

Anexo C

Formato de planeación institucional ciclo de reflexión dos

 GOBERNACIÓN DEL HUILA SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN INSTITUCION EDUCATIVA EL ROBLE PALESTINA – HUILA. Reconocimiento Oficial Resolución N.º 2461 junio 02 de 2015 Registro Educativo No. 1255 marzo 26 de 2001 Código DANE 241530000238 NIT 813013790-6			
GUÍA N. 10			
GRADO: Undécimo		AREA: LENGUA CASTELLANA	
TEMA: El poder de los medios masivos de comunicación.		DOCENTE: Harrinson E. Castañeda Montero	
FECHA DE ENTREGA: 5 de mayo		TELÉFONO: 3115734930 Email: eduardowependo@gmail.com	
FECHA DE ENVÍO: 22 de mayo		ESTUDIANTE:	
+			
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA:			
Estudiantes buen día. Espero se encuentren muy bien y de paso les doy la bienvenida al reto de continuar con el objetivo de aprender a pensar, comunicarnos y convivir.			
En la presente guía, nos enfocaremos a comprender la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos para de esa manera tener elementos suficientes para asumir una posición crítica y propositiva frente los contenidos que emiten los medios informativos de comunicación teniendo en cuenta su relación con sectores políticos y económicos del país.			
1. CONCEPTOS ESTRUCTURANTES: Comprensión e interpretación textual, Producción textual, Ética de la comunicación, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.			
RPA Conocimiento:		RPA Método:	RPA Propósito:
✓ Identifica la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos.		✓ Analiza y determina las relaciones de poder existentes entre los medios informativos de información en Colombia y sectores políticos y económicos.	✓ Comprende la importancia de conocer la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económico para tomar decisiones autónomas y críticas frente a los contenidos que ellos emiten.
RPA Comunicación			
✓ Produce un texto argumentativo de la relación entre los medios informativos de comunicación y sectores políticos y económicos en Colombia.			

Anexo D

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Kt39yBOWivEU56TK7eYoY0zKXFA9llwW/edit#>

[gclid=1690838737](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Kt39yBOWivEU56TK7eYoY0zKXFA9llwW/edit#)

Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo dos

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N° 2 LESSON STUDY									
TÍTULO DEL PROYECTO		Reconstrucción de la Práctica de Enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la Conciencia Ambiental en Educación Básica y Media							
Estudiante - Profesor Investigador:		Harrison Eduardo Castañeda Montero		Área de desempeño: Humanidades y Lengua Castellana		Nivel /Curso		Diciembre	
Asesor:		GERSON MATURANA		Poco de la lección: Relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos.		CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO		Medios de comunicación y otros	
COMPETENCIA		Asume una posición crítica y propositiva frente los contenidos que emiten los medios informativos de comunicación teniendo en cuenta su relación con sectores políticos y económicos de Colombia.						Cantidad de sesiones para su implementación	
EPA - CONOCIMIENTO		Identifica la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económicos.						3 Sesiones	
EPA - PROBLEMA		Comprende la importancia de conocer la relación entre los medios informativos de comunicación en Colombia y sectores políticos y económico para tomar decisiones autónomas y críticas frente a los contenidos que ellos emiten.						3 Sesiones	
EPA - HECHO		Analiza y determina las relaciones de poder existentes entre los medios informativos de información en Colombia y sectores políticos y económicos.						3 Sesiones	
EPA - COMUNICACIÓN		Produce un texto argumentativo de la relación entre los medios informativos de comunicación y sectores políticos y económicos en Colombia.						3 Sesiones	
FASE DE PLANEACIÓN									
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afianzamiento del aprendizaje	Visibilización de los aprendizajes	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
N° de la actividad	Describe en detalle la actividad	Exponer de manera concreta el propósito de la actividad o actividades.	Describe cómo afecta el propósito al aprendizaje del estudiante.	¿Es observable el aprendizaje evidenciado? Describe cómo afecta la actividad a la evidencia de los aprendizajes.	Describe la actividad considerando los recursos que se utilizarán.	Describe la evidencia, la manera cómo se va a recolectar y cómo se va a analizar.	Describe la actividad considerando los recursos que se utilizarán.	Describe la evidencia, la manera cómo se va a recolectar y cómo se va a analizar.	Describe la evidencia, la manera cómo se va a recolectar y cómo se va a analizar.
MOMENTO 1: EXPLORACIÓN	1. 	Identificar los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.	El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los recursos propios del estudiante con respecto al tema de la lección.
MOMENTO 2: DE INVESTIGACIÓN	1. 	Desarrollar en los estudiantes estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.
MOMENTO 3: PROYECTO DE RESULTADOS	1. 	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.	El propósito de la actividad es que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación para conocer la información y su interpretación.

Nota: Fuente Maturana-Moreno 2021- Seminario de inv. Pedagógica II- Grupo de investigación Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana

Anexo E

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zQIM1Szq4yYcLFA4PRUys8-V9ZzSe86A/edit#gid=2012976787>

Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo 3 enfocado a la Alfabetización Ambiental

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N° 3 LESSON STUDY							
TÍTULO DEL PROYECTO: Reconstrucción de la Práctica de Enseñanza de Humanidades y Lengua Castellana a partir de la Lesson Study para el desarrollo de la Conciencia Ambiental en Educación Básica y Media.							
Estudiante - Profesor Investigador:	Harrison Eduardo Castañeda Montero	Área de desempeño:	Humanidades y Lengua Castellana	Nivel /Curso:			
Aesor:	GERISON MATORANA	Foco de la lección:	ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL	CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO:			
COMPETENCIA:	Promover el uso adecuado de los elementos naturales para garantizar un ambiente sano y de calidad a sus presentes y futuras generaciones.			Cantidad de sesiones para su implementación:	2 Sesión		
RPA - CONOCIMIENTO:	El estudiante identifica los elementos naturales que conforman su ambiente			Unidad diseñada para ser implementada con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa el Poble del café, PISA, en el mes de mayo por lo que en algún momento de esa unidad han tenido que recibir a prácticas como mencionar que los estudiantes se caracterizan por su creatividad, dinamismo y sensibilidad frente a la problemática. PISA se encuentra en un hermoso paisaje de aproximadamente 500 m.c., el cual tiene un ecosistema donde se pueden observar			
RPA - PROPÓSITO:	El estudiante reflexiona y determina la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente						
RPA - METODO:	El estudiante reconoce la relación entre su calidad de vida y el estado de los elementos naturales del ambiente						
RPA - COMUNICACIÓN:	El estudiante realiza y publica un afiche en el cual evidencia su ejercicio de reflexión frente a la importancia de conservar los elementos naturales del ambiente						
FASE DE PLANEACIÓN							
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Alineación del aprendizaje	Verificación de aprendizaje	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y EVIDENCIA
3	Del inicio, el grupo se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Validar la comprensión del ambiente.	El estudiante reconoce el patrimonio del ambiente, en que se encuentran un patrimonio natural para conservar, cuidar, mantener y reflexionar en temas ambientales.	El patrimonio del ambiente es bien común de todos, es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener. El patrimonio natural es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener.	Esta actividad se realizó por el grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto. El grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Los estudiantes van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Una vez realizada la actividad en el bosque, se realizó un taller de reflexión y se elaboró un afiche que evidencia la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente. El afiche se publicó en el aula y se utilizó como herramienta de aprendizaje.
4	A modo de sala de aula, y antes de las próximas sesiones, los estudiantes se van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Recopilar datos y hacerlos para su presentación en una investigación.	El estudiante reconoce el patrimonio del ambiente, en que se encuentran un patrimonio natural para conservar, cuidar, mantener y reflexionar en temas ambientales.	El patrimonio del ambiente es bien común de todos, es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener. El patrimonio natural es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener.	Esta actividad se realizó por el grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto. El grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Los estudiantes van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Una vez realizada la actividad en el bosque, se realizó un taller de reflexión y se elaboró un afiche que evidencia la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente. El afiche se publicó en el aula y se utilizó como herramienta de aprendizaje.
1.	Los datos para el documento se trasladan a un espacio virtual (Bosque de la Sabana) y se elabora el documento de la investigación. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Identificar los valores presentes de los estudiantes con respecto al tema principal de la lección.	El estudiante reconoce el patrimonio del ambiente, en que se encuentran un patrimonio natural para conservar, cuidar, mantener y reflexionar en temas ambientales.	El patrimonio del ambiente es bien común de todos, es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener. El patrimonio natural es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener.	Esta actividad se realizó por el grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto. El grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Los estudiantes van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Una vez realizada la actividad en el bosque, se realizó un taller de reflexión y se elaboró un afiche que evidencia la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente. El afiche se publicó en el aula y se utilizó como herramienta de aprendizaje.
1	Construcción de conceptos teóricos que respaldan la Alfabetización Ambiental (AA). El docente informa que, según la RAE, "alfabetizado es el que sabe leer y escribir, que puede leer y escribir con fluidez y comprensión. En el caso de la AA, se refiere a la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje escrito para resolver problemas de la vida cotidiana".	Fomentar la comprensión conceptual de los estudiantes sobre la Alfabetización Ambiental.	El estudiante reconoce el patrimonio del ambiente, en que se encuentran un patrimonio natural para conservar, cuidar, mantener y reflexionar en temas ambientales.	El patrimonio del ambiente es bien común de todos, es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener. El patrimonio natural es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener.	Esta actividad se realizó por el grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto. El grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Los estudiantes van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Una vez realizada la actividad en el bosque, se realizó un taller de reflexión y se elaboró un afiche que evidencia la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente. El afiche se publicó en el aula y se utilizó como herramienta de aprendizaje.
	Promover la comprensión de la Alfabetización Ambiental, los estudiantes identificaron a los cambios observados en la zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado.	Identificar los valores ambientales y presentarlos.	El estudiante reconoce el patrimonio del ambiente, en que se encuentran un patrimonio natural para conservar, cuidar, mantener y reflexionar en temas ambientales.	El patrimonio del ambiente es bien común de todos, es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener. El patrimonio natural es un patrimonio que todos tenemos y que todos debemos cuidar y mantener.	Esta actividad se realizó por el grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto. El grupo de investigación Voc, Pisco, un Proyecto se desplazó a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Los estudiantes van a una zona turística dentro, donde se halla turismo delimitado. Después de 5 minutos de observación se propuso al Grupo de Investigación Voc, Pisco, un Proyecto.	Una vez realizada la actividad en el bosque, se realizó un taller de reflexión y se elaboró un afiche que evidencia la importancia de conservar los elementos naturales para mejorar su ambiente. El afiche se publicó en el aula y se utilizó como herramienta de aprendizaje.

Nota: Ciclo de reflexión implementado con estudiantes del grado noveno. Fuente Maturana-Moreno 2021- Seminario de Inv. pedagógica II- Universidad de la Sabana

Anexo F

Formato de EpC ciclo de reflexión cuatro

Contextualización: El ciclo se realizará en el área de Humanidades y Lengua castellana con estudiantes del grado octavo de la institución Educativa El Roble, ubicada en el casco rural del municipio de Palestina, el cual posee ecosistemas de alta montaña, biodiversos, pero diezmados por la tala indiscriminada de sus bosques, la caza furtiva, quemadas y el uso de agroquímicos en sus territorios. Los estudiantes, niños y niñas entre los 12 y 14 años de edad, presentan evidentes dificultades en su comunicación oral y escrita. En ese sentido, en tres sesiones, dos sincrónicas de 60 minutos cada una, y una asincrónica para desarrollarla en dos días, los estudiantes realizarán diferentes desempeños para fortalecer su comprensión e interpretación, a partir de textos orales y escritos relacionados con el ambiente, su contaminación y preservación.

Conceptos estructurantes: Comprensión e interpretación textual, Producción textual, Sistemas simbólicos, Medio ambiente.



Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>El estudiante comprenderá el sentido global de textos expositivos relacionados con el ambiente, su contaminación y formas de preservarlo desde su propia acción.</p> <p>CUÁLES SON LAS PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA COMPRENDER TEXTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE</p> <p>CONOCIMIENTO</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>El estudiante comprenderá textos expositivos relacionados con la contaminación y preservación del ambiente, a partir de su lectura e interacción.</p> <p>CÓMO COMPRENDER TEXTOS EXPOSITIVOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE</p> <p>MÉTODO</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>El estudiante comprenderá que aprender sobre el ambiente y su contaminación es de vital importancia para conservación.</p> <p>POR QUÉ ES IMPORTANTE COMPRENDER TEXTOS RELACIONADOS CON LA CONTAMINACIÓN Y PRESERVACIÓN DEL AMBIENTE</p> <p>PROPÓSITO</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>El estudiante expondrá su comprensión ambiental de forma escrita y oral en ambientes de aprendizaje.</p> <p>CÓMO PROMOVER ESPACIOS DE DIALOGO Y RESPETO POR LAS COMPRENSIONES DEL ESTUDIANTE</p> <p>COMUNICACIÓN</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

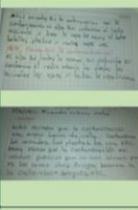
MC ¹	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	ID ²	VALORACIÓN CONTINUA
1, 2, 4	<p>Sesión 1. sincrónica Como evaluación diagnóstica, los estudiantes desarrollan la rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto) con la siguiente caricatura, la cual es proyectada o compartida por el grupo de WhatsApp del curso. Sus reflexiones son socializadas con todo el grupo.</p>	E	<p>Forma: Informal. Tipo: escrita. Fuente: Heteroevaluación. Rúbrica.</p>
1, 2, 3, 4	<p>Sesión 1. Sincrónica A modo de lluvia de ideas, los estudiantes responderán a la pregunta ¿Qué es el ambiente para ustedes? Todas las respuestas son válidas y se anotan en el tablero. Finalmente se construirá un concepto de ambiente con los insumos recogidos, resaltando su importancia.</p>	E	<p>Forma: Informal. Tipo: Oral y escrita Fuente: Heteroevaluación. Lista de chequeo.</p>
1, 2.	<p>Sesión 1 Sincrónica trabajo colaborativo Los estudiantes se organizan por grupos. A cada uno se les comparte un texto expositivo escrito relacionado con el ambiente, con el objetivo de leerlo y releerlo como primera aproximación. De igual manera se indica buscar en el diccionario las palabras desconocidas apelando al contexto de la frase donde aparece el término desconocido, así</p>	IG PF	<p>Forma: Formal Tipo: Oral. Fuente: Heteroevaluación y coevaluación. Lista de chequeo.</p>

<p>Cada estudiante debe escribir sus apreciaciones (Textos) individuales y colectivas en el cuaderno.</p> <p>A modo de exposición, cada grupo presenta sus comprensiones al auditorio, de forma clara, coherente y argumentada.</p>		
<p>Sesión 2 Asincrónica. Con los insumos anotados en el cuaderno y el sustento de cada uno de los grupos en la exposición de la clase anterior, cada estudiante realizará una entrevista a un miembro de la comunidad con el objetivo de conocer el estado del ambiente de la localidad y las diferentes maneras de poder conservarlo. La entrevista debe ser grabada y enviada a modo de texto expositivo, al grupo de WhatsApp del curso.</p>	IG	<p>Forma: Formal Tipo: Escrita. Fuente: Heteroevaluación y Autoevaluación. Rúbrica.</p>
<p>Sesión 2. Sincrónica Con las comprensiones adquiridas, cada estudiante prepara una exposición oral de cinco minutos sobre el ambiente y las formas de conservarlo, la cual se realizará en compañía de otros expositores del mismo curso en los diferentes grados de secundaria.</p>	PF	<p>Forma: Formal Tipo: Oral. Fuente: Coevaluación. Lista de chequeo.</p>

Nota: Fuente Seminario de Enseñanza Para la Comprensión Unisabana 2021. Adaptación propia.

Anexo H

Matriz rejilla Lesson Study ciclo reflexivo cinco enfocado a la contaminación ambiental

UNIVERSIDAD DE LA SABANA – MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN Nº 5 LESSON STUDY									
TÍTULO DEL PROYECTO		RECONSTRUCCIÓN DE LA P.E. DE HUMIDADES Y LENGUA CASTELLANA A PARTIR DE LA LESSON STUDY PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN EDUCACION BASICA Y MEDIA .							
Docentes – Profesor investigador	Harrison Eduardo Catafajada Moreno		Área de desarrollo, fundamentos y tiempos catequéticos		Nivel /Curso		Sexto		
Asesor:	GERSON MATORANA		Fase de la lección:		Contaminación Ambiental		Concepto ESTRUCTURANTE EN CURSO		
COMPETENCIA	Producir textos narrativos que evidencien la contaminación en su entorno para generar conciencia ambiental						Cantidad de sesiones para su implementación		
INDICADORES	El estudiante identifica el concepto de contaminación, tipos, sus causas, características y la forma de producir una relación con la contaminación ambiental en su entorno.						4		
INDICADORES	El estudiante comprende la importancia de fortalecer su capacidad comunicativa con la producción de textos narrativos sobre la contaminación ambiental en su entorno.						Fecha		
INDICADORES	El estudiante produce el escrito narrativo relacionado con la contaminación ambiental, teniendo en cuenta su estructura y características.						Semana 8 mes de mayo		
INDICADORES	El estudiante publica en la página de Facebook del colegio, un video con apoyo audiovisual, enfocado con la contaminación ambiental de su entorno.						Fecha		
FASE DE PLANEACIÓN			FASE DE IMPLEMENTACIÓN						
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	REVISIÓN DE LA ACTIVIDAD	VALIDACIÓN DE LA PLANEACIÓN	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	
MOMENTO 1: LECTURA	<p><i>Describe en detalle la actividad</i></p> <p>1. El docente inicia con un material sabido e invita a la participación activa de los estudiantes. Después solicita la comprensión a desarrollar para el día del texto. Como introducción al texto, los estudiantes de analizarán un video de contaminación. "Nuestro planeta, Ahora pasamos" sobre la contaminación, sus efectos y cómo prevenir la contaminación. Los estudiantes leerán el texto "Contaminación ambiental. Luego programan un video sobre la contaminación ambiental. "El planeta, el futuro de nuestra vida" para presentar "Nuestro planeta, Ahora pasamos" enfocándose en la relación entre la contaminación ambiental y su funcionamiento.</p>	<p>Explorar el pensamiento del estudiante en relación con el sistema.</p> <p>Los estudiantes recibirán mensajes audiovisuales, imágenes que demuestran sus nuevas competencias.</p>	<p>¿Es observable el pensamiento ambiental? Describe cómo afecta la actividad o estructura base visible el pensamiento de los estudiantes.</p> <p>¿Es observable el pensamiento ambiental? Describe cómo afecta la actividad o estructura base visible el pensamiento de los estudiantes.</p>	<p>Describe la actividad resultante de los ajustes.</p>	<p>Describe la realización, la manera cómo se va a recolectar evidencias de aprendizaje y comprensión.</p>	<p>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Incluye las evidencias recolectadas. Debe incluir un video de los estudiantes. Se debe indicar en qué momento se recolecta.</p>	<p>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Incluye las evidencias recolectadas. Debe incluir un video de los estudiantes. Se debe indicar en qué momento se recolecta.</p>	<p>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Incluye las evidencias recolectadas. Debe incluir un video de los estudiantes. Se debe indicar en qué momento se recolecta.</p>	
MOMENTO 2: DE INVESTIGACIÓN VISUAL	<p>1. El docente solicita de la literatura a los estudiantes. Para contextualizar la actividad, inicia con un video ambiental "Nuestro planeta, Ahora pasamos" sobre la contaminación, sus efectos y cómo prevenir la contaminación. Los estudiantes leerán el texto "Contaminación ambiental. Luego programan un video sobre la contaminación ambiental. "El planeta, el futuro de nuestra vida" para presentar "Nuestro planeta, Ahora pasamos" enfocándose en la relación entre la contaminación ambiental y su funcionamiento.</p>	<p>Produce un texto narrativo sobre la contaminación ambiental del texto y parte del proceso colaborativo de generar historias.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>		
MOMENTO 3: PROYECTO DE VIDEO	<p>1. A través de la aplicación de edición de video se creará un video sobre la contaminación ambiental que se mostrará en el aula. Los estudiantes leerán el texto "Contaminación ambiental. Luego programan un video sobre la contaminación ambiental. "El planeta, el futuro de nuestra vida" para presentar "Nuestro planeta, Ahora pasamos" enfocándose en la relación entre la contaminación ambiental y su funcionamiento.</p>	<p>Construye un video narrativo sobre la contaminación ambiental.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Describe el momento en que el docente permite la escritura de los estudiantes. Incluye la descripción de la actividad y la evidencia de aprendizaje.</p>	

Nota: Ciclo de reflexión implementado con estudiantes del grado sexto. Fuente Maturana-Moreno 2021- Seminario de Inv.pedagógica II- UniSabana.

