

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO EN EL ESTUDIANTE DE PREESCOLAR Y BÁSICA
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
TÉCNICA LUIS ANTONIO ESCOBAR**

INVESTIGADORAS

DORYS AMANDA GORDILLO GARZÓN

DEISY MILENA RUBIANO GARZÓN

MAGDA LILIANA TORRES FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, 2017

**ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO EN EL ESTUDIANTE DE PREESCOLAR Y BÁSICA
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
TÉCNICA LUIS ANTONIO ESCOBAR**

INVESTIGADORAS

DORYS AMANDA GORDILLO GARZÓN

DEISY MILENA RUBIANO GARZÓN

MAGDA LILIANA TORRES FERNÁNDEZ

ASESOR

JOSE OMAR CASTAÑO LEÓN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, 2017

ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO EN EL ESTUDIANTE DE PREESCOLAR Y BÁSICA SECUNDARIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICA LUIS ANTONIO
ESCOBAR

TESIS PRESENTADA A LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA – FACULTAD DE
EDUCACIÓN COMO REQUISITO PARCIAL PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE MÁSTER EN PEDAGOGÍA

ASESOR: JOSE OMAR CASTAÑO LEON

CHÍA, 2017

DORYS AMANDA GORDILLO GARZÓN
DEISY MILENA RUBIANO GARZÓN
MAGDA LILIANA TORRES FERNÁNDEZ

ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO EN EL ESTUDIANTE DE PREESCOLAR Y BÁSICA SECUNDARIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICA LUIS ANTONIO
ESCOBAR

ESTA TESIS FUE EVALUADA Y APROBADA PARA LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE MÁSTER EN PEDAGOGÍA
POR LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA – FACULTAD DE EDUCACIÓN

M^o del Pilar Castillo P.

Dedicatoria

Con cariño a nuestras familias por su apoyo incondicional.

Agradecimiento

Las autoras de esta investigación agradecen a:

Dios por el don de la vida.

Ministerio de Educación Nacional y a la Universidad de la Sabana por esta oportunidad.

Jose Omar Castaño León por la orientación brindada para el desarrollo de esta investigación.

Docentes Unisabana por compartir sus conocimientos.

Comunidad Educativa del Colegio Luis Antonio Escobar.

Ahora pensamos que hacer visible el pensamiento es generar mayor motivación en los niños para así lograr que ellos expresen con mayor facilidad lo que van comprendiendo y es dar alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar con respecto a un tema.

Barrero, M y Leon, P en Ritchhart y otros (2014)

Contenido

Introducción	16
Capítulo I	18
1. Planteamiento del Problema	18
1.1 Contexto regional e institucional	18
1.2 Antecedentes del Problema.....	21
1.3 Antecedentes de la Investigación.....	24
1.4. Justificación	25
1.5. Pregunta de Investigación.....	27
1.6. Objetivos	27
1.6.1. Objetivo general:.....	27
1.6.2. Objetivos específicos:	27
1.7. Estado del Arte.....	28
1.7.1 Antecedentes regionales.	28
1.7.2. Antecedentes nacionales.	29
1.7.3. Antecedentes internacionales.....	30
Capítulo II	33
2. Referentes Teóricos	33
2.1. Currículo	33

2.2. Constructivismo	35
2.2.1 El constructivismo, las teorías psicológicas y la práctica educativa.....	38
2.3. Aprendizaje Significativo	41
2.3.1. Componente afectivo.	42
2.3.2. Componente estratégico.....	44
2.3.3. Roles desde el enfoque constructivista-aprendizaje significativo.	49
2.4. La Planeación y la Reflexión Docente.....	50
2.5. Pensamiento	54
2.5.1. Visibilización del pensamiento	54
2.5.2 Rutinas de pensamiento: estrategia para enseñar a pensar.....	56
2.6. Ciclos de Reflexión.....	65
2.6.1. Primer ciclo de reflexión: Realidades de la práctica docente	65
Capítulo III.....	69
3. Metodología	69
3.1. Enfoque y Diseño.....	69
3.2. Alcance	72
3.3. Población	73
3.4. Categorías de Análisis	73
3.5. Instrumentos para la Recolección de la Información.....	75
3.5.1. Grupo Focal.	75

3.5.2. Prueba Modelos Pedagógicos.....	77
3.5.3. Análisis de la planeación de clase.....	79
3.5.4. Análisis de los diarios de campo.....	80
3.6. Triangulación de la Información.....	82
3.7 Segundo Ciclo de Reflexión: Construyendo Nuevas Experiencias	83
Capítulo IV	87
4. Propuesta de Intervención.....	87
4.1. Primera Fase: Ruta Didáctica	90
4.2. Segunda Fase: Propuesta del esquema para la planeación de clase.....	91
Capítulo V.....	93
5. Resultados de la Investigación.....	93
5.1. Análisis de resultados.	93
5.1.1. Planeación	93
5.1.2. Impacto del Uso de las Rutinas de Pensamiento.	94
5.1.3. Grupo Focal	109
5.1.4. Diarios de Campo	112
5.1.5. Autoevaluación del Estudiante	113
5.1.6. Reflexión Final	118
5.1.6. Tercer Ciclo de Reflexión: Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos	119

5.2. Conclusiones	121
5.3. Recomendaciones	123
5.4. Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	123
Capítulo VI	124
6. Referencias.....	124
.....	153

Índice De Tablas

Tabla 1. <i>Categorías de análisis</i>
Tabla 2. <i>Matriz de hallazgos: Grupo focal</i>
Tabla 3. <i>Matriz de hallazgos: Planeación de clase</i>
Tabla 4. <i>Matriz de hallazgos: Diarios de campo</i>
Tabla 5. <i>Matriz de hallazgos: Triangulación de la información</i>
Tabla 6. <i>Ruta didáctica</i>
Tabla 7. <i>Esquema para la planeación de clase</i>
Tabla 8. <i>Matriz de resultados: Planeación de clase</i>
Tabla 9. <i>Matriz de resultados: Grupo focal</i>
Tabla 10. <i>Matriz de resultados: Diarios de campo</i>
Tabla 11. <i>Resultados autoevaluación estudiantes grado sexto</i>
Tabla 12. <i>Resultados autoevaluación estudiantes grado séptimo</i>
Tabla 13. <i>Triangulación final</i>

Indice de Figuras

Figura 1. Tipos de constructivismo. Construcción propia.

Figura 2. Enfoques constructivistas en educación. Coll 1996.

Figura 3. Práctica pedagógica constructivista-Aprendizaje significativo. Construcción propia.

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes acerca del modelo pedagógico constructivista

Anexo 2: Índice Sintético de Calidad (2015)

Anexo 3: Planeación de clase (2015)

Anexo 4: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza (2016)

Anexo 5: Diarios de campo (2015)

Anexo 6: Prueba modelos pedagógicos

Anexo 7: Planeación de clase (2017)

Anexo 8: Diarios de campo (2017)

Anexo 9: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza

Anexo 10: Ejercicio de reflexión: enseñabilidad de la oralidad, la lectura y la escritura. I semestre. Universidad de la Sabana.

Anexo 11: Textos argumentativos: ejercicios de reflexión enseñabilidad de la oralidad, la lectura y la escritura. III semestre. Universidad de la Sabana

Anexo 12: Galería fotográfica

Resumen y Palabras Clave

Este proyecto de investigación surgió de la necesidad del docente de transformar sus prácticas a través de la reflexión, de hacer de su aula un lugar en que no se impartan conceptos, sino que se enseñe a pensar a través de sencillas rutinas de pensamiento que se plantean como estrategias constructivistas con el fin de favorecer aprendizajes significativos. Para esto, fue primordial hacer visible el pensamiento del estudiante, pues resulta de gran utilidad a la hora de planificar la enseñanza y el aprendizaje.

En esta investigación se aplicaron los enfoques de Constructivismo aprendizaje-significativo a la luz de los planteamientos de Ausubel, Vigotsky y Piaget y la visibilización del pensamiento del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Paralelo a esto, se plantea una intervención pedagógica de aula mediante el diseño, la implementación y el análisis de una ruta didáctica, para la cual, se propone una planeación de clase y el uso de rutinas de pensamiento como estrategias constructivistas que benefician el desarrollo del pensamiento y mejoran la comprensión de conceptos trabajados con estudiantes de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar, ubicada en Villapinzón, Cundinamarca.

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo; que es desarrollado desde un diseño de investigación acción y en la cual se definieron, desde su inicio, tres categorías de análisis; Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, que a su vez dieron lugar a subcategorías, de acuerdo con cada fase del proceso y el rol de los participantes.

Los resultados obtenidos mostraron que el uso de estrategias constructivistas permite el

desarrollo del pensamiento en los estudiantes, pues los hace más conscientes de su aprendizaje y esto, aumenta su motivación e interés.

Palabras clave: aprendizaje significativo, modelo pedagógico constructivista, visibilización del pensamiento, rutinas, planeación y reflexión docente.

Abstract and key Words

This investigation Project arises from the teacher's needs to transform his / her practices through the reflection, to become his/her classroom in a place where doesn't teach concepts but teaches to think through simple thinking routines that are carry out as constructivist strategies in order to benefit the meaningful learning. For this, was important, make visible the student's thinking because it is useful at the time to plan the teaching- learning process and put into practice strategies every time more profitable, that activate the motivation of each one of the actors from the process.

In This investigation apply approaches about constructivism, meaningful learning according to Ausubel, Vygotsky and Piaget and the visibility of thinking from the zero project from Harvard University besides this, set out a pedagogical intervention of classroom through the design, elaboration and analysis a didactic route, to which is proposed a lesson plan and the use of thinking routines as constructivist strategies. Such intervention establishes a didactic route, the lesson planning and the use of thinking routines, with the end of demonstrate that favor the development of thinking and improve the comprehension of concepts worked by the preschool and basic students from the technical departmental institution Luis Antonio Escobar, placed in Villapinzón Cundinamarca.

This investigation was descriptive with design of investigation – action and in which defined from its beginning, three analysis categories; teaching, learning and thinking and at the same time gave place to subcategories, according to each phase of the process and the role of the participants.

The results got from the research, showed that the used of constructivist strategies allow the development of the students' thinking, because it makes them more conscious of their learning and this increases their motivation and interest.

Key words: meaningful learning, pedagogical constructivist model, visibility of thinking, routines, planation and teacher's reflection.

Introducción

A continuación se da a conocer el progreso del proyecto de investigación que tuvo como propósito generar estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar y de esta manera, mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En primer lugar, se exponen los antecedentes y el planteamiento del problema que dieron origen a la pregunta de investigación. Para ello, se realiza un análisis de la situación que arroja hallazgos importantes sobre la concepción y la puesta en práctica del modelo pedagógico adoptado por la institución. De igual forma, se mencionan las problemáticas presentadas y el contexto en que surgen para luego dar a conocer el marco teórico que ofrece posibles explicaciones, sustenta la problemática objeto de estudio, y propone alternativas pedagógicas que pueden ser implementadas en el aula, concretamente, rutinas de pensamiento que favorecen aprendizajes significativos en los estudiantes de la institución.

Así mismo, el estado del arte recoge los antecedentes investigativos a partir de los cuales se proponen las estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el contexto nacional, regional e internacional. Además, resalta la importancia de diferentes estrategias pedagógicas propias para la enseñanza con un enfoque constructivista aprendizaje significativo, así como los elementos fundamentales para el diseño de una propuesta metodológica.

Esta investigación responde al enfoque cualitativo de corte descriptivo con diseño de investigación acción, el cual se desarrolla a través de tres fases esenciales; observar, pensar

y actuar, y se da de manera cíclica generando ciclos de reflexión. Este diseño de investigación presenta el diálogo constante entre la situación problemática y las alternativas para resolverla, plantea categorías y subcategorías de análisis que parten de la problemática y la necesidad de transformar la práctica pedagógica y estas, a su vez, dan lugar al diagnóstico y al plan de acción. Evidentemente, todos estos elementos se encuentran estrechamente relacionados y responden a una situación educativa concreta que ha sido reflexionada por los actores implicados en el proceso investigativo.

En este sentido, la propuesta de intervención responde al diseño de Investigación Acción, en donde las docentes investigadoras y los propios estudiantes participan en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la difusión de cada una de las rutinas de pensamiento que fueron implementadas para la investigación.

Por otra parte, y de acuerdo con la problemática objeto de investigación, se describe también la manera cómo se recolectó y analizó la información obtenida a través del estudio de la planeación de clase, una encuesta de modelos pedagógicos, los diarios de campo y el grupo focal. Para finalizar, se mencionan los resultados y la difusión de los hallazgos que conducen a las conclusiones, en un esfuerzo por desarrollar el pensamiento y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes de la institución Luis Antonio Escobar.

Capítulo I

1. Planteamiento del Problema

1.1 Contexto regional e institucional

El municipio de Villapinzón se ubica en el altiplano cundiboyacense, hace parte de la región natural del bosque andino y a la subregión de la cuenca alta del río Bogotá. Administrativamente, pertenece a la provincia Los Almeydas, conformada por los municipios de Chocontá, Machetá, Manta, Sesquilé, Suesca, Tibirita.

Los sectores que integran el eje económico de la región son el agropecuario, industrial y comercial, aportando de manera cuantitativa al desarrollo social y económico territorial. Paralelo a esto, las actividades agrícolas y pecuarias de la región ocupan el sector secundario de la economía, el cual está destinado a la actividad de diferentes establecimientos comerciales que proveen los insumos agrícolas y los elementos de primera necesidad para la canasta familiar de la población Villapinzonense.

El tercer sector económico del municipio está representado por la industria de las curtiembres donde se procesa el cuero, este sector genera empleo y sustento a una buena parte de las familias; además, encontramos en Villapinzón algunos talleres del cuero donde se elaboran manufacturas que conceden un valor agregado al producto, consolidándose así como una alternativa de sustento.

Las familias de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar (LAE) se encuentran entre los estratos uno y dos. En su integración son nucleares, esto es, conformadas por papá, mamá e hijos, sin embargo, dependen en gran medida de los abuelos, los cuales les ceden su casa o les permiten vivir con ellos. De ahí que el núcleo

familiar se amplíe y sea muy común encontrar familias compuestas; en las cuales se ubica el matrimonio, los hijos, los abuelos y en algunos casos, los hermanos de uno de los cónyuges.

Los estudiantes de la institución se caracterizan por ser personas activas, alrededor de un 70% de ellos son provenientes de la zona rural del municipio. A pesar de que la institución centra su trabajo en la parte comercial, se destaca el influjo amplio de la zona rural, una buena parte de la comunidad desempeña trabajos propios del campo. Proyecto Educativo Institucional (2015).

Por su parte, la institución educativa tiene modalidad industrial con especialidad técnica en marroquinería y metalistería. Se compone de una sede urbana donde se ubican doce grupos de bachillerato, dos por cada grado, con aproximadamente 30 estudiantes por curso; además, la integran 10 sedes de primaria ubicadas en la zona rural entre las que se encuentran: María Antonia Rubiano de Farfán, Gabriela Mistral Reatova, Próspero Pinzón San Pedro, Casablanca, Antonio Nariño, Guagüita bajo, Fray Luis de León Nemoconcito, Salitre Alto, Salitre Bajo y por último, la Sede Rural Simón Bolívar que imparte desde el grado transición hasta el grado noveno de educación básica.

La institución educativa LAE cuenta con un total de 1142 estudiantes, dos coordinadores, cuatro auxiliares administrativos, el rector y 54 docentes especializados en las diferentes áreas, cubriendo los ciclos de preescolar, básica y media, con jornada mañana en primaria y jornada única en bachillerato.

En cuanto al contexto histórico, legal y administrativo, la institución fue creada mediante resolución número 000531 del 28 de Enero de 2008 con el nombre de Institución Educativa Departamental Urbana Luis Antonio Escobar. Inicia labores con 129 estudiantes,

dos docentes con nombramiento en propiedad, un coordinador, el Licenciado Jairo Antonio López Cortés y el rector Lic. Jorge William Ontibón Cruz. Proyecto Educativo Institucional (2015).

De otro lado, la institución también define su horizonte institucional, desde sus inicios, , en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como se cita a continuación:

MISIÓN

La Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar integra la comunidad docente y promueve en ella el compromiso de Educar y orientar a la comunidad estudiantil (infantil y juvenil), perteneciente al municipio de Villapinzón, Provincia de los Almeida, Departamento de Cundinamarca; basada en las necesidades y características del estudiante para encaminarlos a la exploración, aprobación, sentido de pertenencia y liderazgo de lo que es la comunidad y su mejoramiento en la convivencia y el desarrollo de las competencias laborales y humanas mediante un equipo técnico en la pedagogía, el cual se integra con el sector productivo para que la formación del estudiante esté acorde a la necesidad y producción que requiere el sector, lo cual se aspira que sea observado, acompañado, asesorado y certificado por el SENA y la Secretaría de Educación de Cundinamarca. (PEI, Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar p. 32).

VISIÓN

La Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar del Municipio de Villapinzón Cundinamarca gradúa estudiantes en la media académica desde el año 2011 y media técnica a partir del año 2012, generándoles la expectativa de crear empresa o agrupación en la comunidad industrial a partir de prácticas sociales y productivas en el

sector, para buscar hacia el año 2020 ser reconocida como una institución inclusiva con principios y valores; con alta calidad académica y humana que forme individuos competentes para la vida y con responsabilidad social en el mundo de hoy. (PEI, Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar p. 32).

1.2 Antecedentes del Problema

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, específicamente en el apartado de diseño curricular y modelo pedagógico, se estipula la utilización de un modelo constructivista cuyo enfoque se aborda desde el aprendizaje significativo. Donde el currículo, el plan de estudios y por ende, las prácticas docentes dentro del aula, deben seguir las directrices de dicho modelo. Sin embargo, el desconocimiento por parte de los profesores, de los principios y objetivos institucionales, ha generado ausencia de didácticas innovadoras que respondan significativamente al logro de un buen proceso de aprendizaje como se evidencia a través de los diarios de campo (Anexo 5).

A esto se suma, en primer lugar, los bajos resultados académicos de los estudiantes y el bajo resultado obtenido por la institución en las pruebas estandarizadas como se muestra en el Anexo 2. Estas razones fueron las que motivaron la reflexión a la luz de los apuntes de clase de Guzmán (2015) quien sostiene que la finalidad de la educación no son los resultados de las pruebas externas, pero estas son una consecuencia de cómo se enseña y qué se aprende en la escuela; [...] En la mayoría de los casos no se tienen problemas de aprendizaje sino problemas de enseñanza; de manera que si se logra mejorar las prácticas de aula, favoreciendo el desarrollo del pensamiento, el estudiante experimentará un cambio positivo en su aprendizaje y a su vez, alcanzará mejores desempeños en las pruebas

externas.

En segundo lugar, se estudió el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) que es una herramienta diseñada para que los colegios reflexionen acerca de “cómo y qué tanto están aprendiendo los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Este análisis permitió evidenciar que los resultados alcanzados por los estudiantes en la Institución Educativa Departamental Técnica (LAE) eran bajos, como se muestra en el Anexo 2: Índice Sintético de Calidad (2015). Esto ha generado en toda la comunidad educativa, una preocupación por establecer las causas del bajo desempeño y encontrar estrategias de solución que permitan mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así mismo, se hizo un análisis exhaustivo del reporte ISCE 2016 la I.E.D.T Luis Antonio Escobar en el cual se pudo observar que la educación secundaria alcanzó un nivel de 4.06 que corresponde a un desempeño mínimo, siendo este, muy bajo con relación a la entidad territorial que alcanzó un nivel de 5.65 y ubicó al departamento de Cundinamarca en desempeño levemente satisfactorio. Así mismo, el ISCE de la Institución con relación al nivel nacional fue muy bajo, ya que la ponderación nacional alcanza el 5.27.

En tercer lugar, las docentes investigadoras realizaron una reflexión institucional, motivadas principalmente, por el Taller: Revisión de soportes de organización de la enseñanza Guzmán (2016) (Anexo 4), y cuyos hallazgos se relacionan a continuación:

- Existen currículos, programas y planes extensos, pero sin una secuencia lógica para la enseñanza.
- No se proponen estrategias novedosas para la selección y organización del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias constructivistas y de aprendizaje significativo. Aunque el docente manifiesta su

intención por desarrollar el pensamiento en los estudiantes, desconoce las estrategias para lograrlo, por lo cual, no hay evidencia de estas en el programador.

- Ausencia de una evaluación continua que favorezca el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Así las cosas, el enfoque pedagógico estipulado por la institución, claramente, no se desarrolla en las aulas. Se observan clases magistrales donde participan pocos estudiantes que responden a lo “esperado” por el docente, generalmente conceptos memorísticos. De acuerdo con los diarios de campo de las docentes investigadoras, la mayoría de estudiantes desconoce los objetivos de la clase, lo que supone la ausencia de objetivos de aprendizaje, en otras palabras, el profesor limita la enseñanza a explicar en el tablero mientras el estudiante copia conceptos en el cuaderno para posteriormente memorizarlos. No se usan estrategias constructivistas que permitan la motivación en el aprendiz, este no participa activamente en su proceso educativo. No se evidencia interacción para la construcción de nuevos conceptos porque son mínimas las estrategias de aprendizaje cooperativo y no hay interés del docente por conocer qué piensa su estudiante, en este sentido Ritchhart (2014) señala “si no se interactúa con el estudiante difícilmente sabremos qué está pensando y qué está aprendiendo; “Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, [...] esto nos da la información que como docentes necesitamos para plantear oportunidades que lleven al aprendizaje de los estudiantes y les permita seguir involucrados” (p.62).

1.3 Antecedentes de la Investigación

Es evidente que, la realidad educativa descrita se contrapone sustancialmente con los aportes de Ausubel (como se citó en Díaz, 2010) quien postula que el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. A su vez, la enseñanza en la institución carece de estrategias constructivistas que favorezcan en el estudiante el desarrollo de su pensamiento y por ende su aprendizaje, por tanto, el docente debe caracterizarse como un mediador que favorezca la adquisición de aprendizajes significativos en sus estudiantes y el estudiante, por su parte, deberá seleccionar y validar sus propias estrategias de aprendizaje.

En esta misma línea, los apuntes recientes de Jaramillo y Escobedo (2004) señalan la complejidad del problema:

“Múltiples investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes, tanto los que tienen mucho éxito como los que tienen poco, responde a los exámenes sin comprender la esencia de los problemas que están resolviendo; que juzgan sin analizar los fenómenos sociales que los afectan; que defienden posiciones sin presentar evidencias o argumentos sólidos; que los problemas morales y éticos los consideran tan relativos que raras veces los enfrentan racionalmente o que, cuando lo hacen, argumentan sus posiciones sin ninguna consideración por “el otro”; que reduce la complejidad de cualquier obra artística a descripciones ligeras sin exploración de sentido” (p. 531).

Por tanto, se debe redireccionar la enseñanza en la institución LAE para así fortalecer la forma en que aprenden los estudiantes, el aprendizaje debe ser el resultado de experiencias

que generen el desarrollo de competencias a partir del desarrollo del pensamiento. Santo Tomás de Aquino (como se citó en Arias, 2002) sostiene que “Implica hacer de la misión de enseñar un acto creativo y científico; y de la de aprender actos significativos y trascendentales” (p. 2).

1.4. Justificación

Investigaciones acerca de estrategias constructivistas centran su estudio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Comprender estos procesos pedagógicos y reconocer su importancia en la adquisición del conocimiento y perfeccionamiento del individuo, ha sido el objetivo de múltiples teorías psicológicas, antropológicas, biológicas entre otras y es entorno a esta misma preocupación, que las instituciones educativas se identifican con un postulado o enfoque pedagógico que dirija su labor.

Teniendo en cuenta que el currículo de la institución educativa, desde su proceso de diseño y formulación pedagógica, tiene documentados los principios del enfoque pedagógico constructivista-aprendizaje significativo, la práctica de aula debe garantizar su desarrollo y permanente ajuste de acuerdo con este y las necesidades de la comunidad; por tanto, en esta investigación se hace un recorrido desde los principios del enfoque pedagógico hasta la reflexión de lo acontecido en el aula, concretamente, en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. Partiendo de las investigaciones adelantadas por Coll (1996) que muestran un análisis epistemológico del enfoque constructivista desde una mirada holística de las teorías psicológicas y a la luz de los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Ausubel se nos invita a pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reconociendo en el aprendiz sus

potencialidades e individualidades, así como sus experiencias, sus conocimientos previos y los aprendizajes que adquiere a partir de lo social y lo cultural.

Por otra parte, experiencias como la investigación del proyecto Cero, no se oponen a estos planteamientos, sino que dan a conocer la importancia de la visibilización del pensamiento como herramienta para la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos. Ritchhart y Perkins (2014) proponen las rutinas de pensamiento como estrategias que le permiten a los docentes entender cómo están comprendiendo sus estudiantes para poderlos orientar en el proceso de manera más eficaz. Además, pone a su disposición una amplia gama de oportunidades para desarrollar el pensamiento y en definitiva, construir conocimientos de forma significativa.

Al comparar lo anterior con la realidad del aula de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa departamental Técnica Luis Antonio Escobar tenemos como resultado una brecha, pues en las clases no se evidencian procesos que cumplan con los principios pedagógicos determinados por la institución lo cual se muestra en el anexo 5: Diarios de campo. Como ya se mencionó en el planteamiento de esta investigación, no se planean estrategias constructivistas que permitan al estudiante ser el protagonista de un proceso en el cual él construye conocimientos duraderos, no se brindan estrategias negociadas y eficaces que estimulen el desarrollo del pensamiento, pareciera entonces que el docente carece de espacios de reflexión que le permitan evaluar la manera cómo direcciona los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Atendiendo a estas consideraciones y conscientes de la responsabilidad que tiene el docente frente a esta tarea, es imperativo generar una transformación en el aula basada en los principios del enfoque pedagógico definido por la institución. Así mismo, se deben

crear nuevos ambientes que renueven las estrategias tradicionales donde el maestro dicta, el estudiante copia y memoriza una información aislada y sin trascendencia generando en el aprendiz apatía y desinterés por aprender. Sin duda, son muchas las razones para investigar sobre el impacto del uso de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de la Institución Educativa departamental Técnica Luis Antonio Escobar reflexionando continuamente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.5. Pregunta de Investigación

¿Qué impacto tiene el uso de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general:

- Generar y analizar el impacto de las estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar, con el fin de mejorar las prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.6.2. Objetivos específicos:

- Identificar los fundamentos del enfoque pedagógico constructivista y aprendizaje significativo definido por el PEI para replantear la organización de la planeación.
- Proponer e implementar algunas estrategias constructivistas en los diferentes

momentos del aprendizaje que permitan estimular la construcción significativa del conocimiento en los estudiantes de educación preescolar y básica secundaria.

- Reflexionar sobre las estrategias constructivistas desarrolladas en el aula y hacer un análisis del impacto que estas tienen en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

1.7. Estado del Arte

Hablar de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento supone hacer un reconocimiento a las investigaciones desarrolladas previamente. Por ello, se consultaron y analizaron varios estudios que buscaban de maneras diversas optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante rutinas o visibilización del pensamiento y así dar solución a una necesidad concreta en cada institución educativa. Estas investigaciones son un punto de partida que permite abordar el estudio no solo con mayor propiedad sino con objetivos precisos que alcancen el desarrollo del pensamiento en el estudiante de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.

1.7.1 Antecedentes regionales.

En Cundinamarca, la tesis de maestría de la Universidad de la Sabana de Arévalo y Otros (2014) “Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación” plantea el uso de rutinas de pensamiento con el propósito de hacer visible el pensamiento y favorecer su desarrollo, a nivel crítico, en estudiantes de educación inicial. Esta investigación se llevó a cabo a partir de la práctica en el aula de dos instituciones educativas; Santa María del Río y el Colegio Internacional de Educación

Integral CIEDI y buscaba apropiarse del conocimiento, transformar las prácticas docentes y por último, dar solución a una problemática determinada. Después de su implementación se concluyó que las rutinas de pensamiento son estrategias efectivas para desarrollar este tipo de habilidades en los estudiantes.

En Cundinamarca, “Rutinas de pensamiento una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar” tesis de maestría de Diana Cristina García que se desarrolló en el colegio Rochester (2015). Este estudio estuvo basado en los enfoques de “Visibilización de pensamiento” y “Enseñanza para la comprensión” del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y cuyo objetivo es establecer cómo las rutinas de pensamiento promueven el desarrollo de pensamiento y mejoran la comprensión de conceptos de inglés como segunda lengua. A través de esta experiencia se demostró que las rutinas de pensamiento desarrollaron niveles altos de comprensión en los estudiantes, favoreciendo considerablemente la adquisición de conocimientos.

Las dos investigaciones mencionadas anteriormente se ajustan a nuestra propuesta en la medida en que ponen en práctica rutinas de pensamiento que resultan altamente efectivas en el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

1.7.2. Antecedentes nacionales.

En Córdoba, Montería el estudio de Añez, M. (2016) titulado “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria” se llevó a cabo en la Institución pública Policarpa Salavarrieta y mediante el cual

se pudo demostrar que el rendimiento escolar de los estudiantes dependía directamente del empleo adecuado de estrategias de aprendizaje. A su vez, se insiste en la importancia de investigar la utilización de estrategias efectivas a nivel de primaria, pues esto repercutirá en los niveles superiores de enseñanza.

Esta investigación ofrece resultados cuantitativos que demuestran la importancia de llevar al aula estrategias eficaces para mejorar el rendimiento de los estudiantes y nuestra investigación justamente persigue este propósito. Además, insiste en la pertinencia de trabajar estrategias desde la educación inicial y por ello, también se hará la intervención en el aula de preescolar y básica primaria.

1.7.3. Antecedentes internacionales.

La investigación de Torres (2011) en Puerto Rico, titulada “Constructivismo pedagógico: Estrategias de enseñanza de maestras y maestros del sistema de educación pública de Puerto Rico”, plantea en sus objetivos explorar el enfoque educativo actual de los Departamentos de educación (DE) y explorar las estrategias de enseñanza utilizadas en la actualidad por el DE. En este estudio el autor encontró que el enfoque constructivista es favorecido por el DE al igual que por los maestros/as participantes en los grupos focales. Sin embargo, los maestros participantes señalaron que presentaban dificultad a la hora de aplicar los principios constructivistas debido a su complejidad y a los pocos recursos disponibles. Además, afirman que los documentos del DE describen las estrategias constructivistas de forma general y no ofrecen ejemplos prácticos que les ayuden a aplicar dichas estrategias en el salón de clase.

Esta investigación resulta relevante para nuestro estudio, en tanto que, es un hecho que el maestro debe comprender el constructivismo para cambiar su práctica pedagógica, de lo contrario, no podrá implementar estrategias adecuadas. De hecho, el problema que plantea esta investigación es el desconocimiento, por parte de los docentes, del modelo constructivista adoptado por la institución.

En esta misma línea, el estudio de Juan Lara Guerrero titulado “Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista” de la Universidad de Salamanca, España (1997) basa su estudio en la importancia de desarrollar un método mental, esto es, enseñar cómo aprender. Bajo esta premisa afirma que la enseñanza se debe llevar a cabo a través de un aprendizaje significativo-constructivista en el cual se alcance la independencia del aprendizaje o autoaprendizaje en el estudiante, mediante la puesta en marcha de estrategias. De manera que la identificación y convalidación de dichas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje deberán ser la base de la intervención pedagógica y la innovación educativa.

Esta última investigación es indudablemente la que más se acerca a la propuesta en cuanto a la teorización, señala todos los aspectos que se desarrollan en el marco teórico y conduce la enseñanza y el aprendizaje a un punto más elevado en el que el estudiante realiza procesos de metacognición. Aun cuando no es propiamente una intervención de aula resulta de gran valor para nuestro ejercicio investigativo.

De ahí la importancia de investigar acerca de cómo se desarrolla en el aula el modelo pedagógico adoptado por LAE porque según la definición planteada por Ortiz (2009):

“El modelo pedagógico es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que

responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (p.34).

De manera que es imperativo volver sobre el modelo pedagógico establecido por la institución como el eje fundamental del proceso educativo, pues como propone Saborio S. y Rodríguez P. (2010) el enfoque constructivista – aprendizaje significativo tiene las ventajas de promover el desarrollo del pensamiento y facilitar procesos metacognitivos. En efecto, el reto de la investigación estriba en lograr que el modelo pedagógico constructivista adoptado por la institución se vea reflejado en cada aula y en cada estudiante, no solo para evidenciar una mejora en su aprendizaje sino que este intento sirva de motivación a todos los docentes para reflexionar continuamente sobre la efectividad o no de las prácticas educativas que llevamos a clase cada día. Y al estudiante, por supuesto, para que sea capaz de poner en marcha estrategias constructivistas que, en todo caso, le permitan alcanzar aprendizajes significativos.

Capítulo II

2. Referentes Teóricos

2.1. Currículo

Este trabajo investigativo tiene como objetivo generar y analizar estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en estudiantes de preescolar y básica secundaria, por este motivo el ámbito temático para la investigación es el currículo, porque este reúne criterios, metodologías y procesos que permiten planificar las actividades académicas.

La palabra currículo según la Real Academia Española significa: "1. m. Plan de estudios. 2. m. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades." (s.f.)

Stenhouse (1981), pedagogo británico que trató de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa y curricular, en su obra *Investigación y Desarrollo del Currículo*, expone tres definiciones de este término:

"Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades" Neagley y Evans (1967, pág. 2)

"Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje predeterminado" Inlow (1966, pág. 7)

"Es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe o al menos anticipa los resultados de la enseñanza" (Johnson, 1967, pág.130)

A partir de este preámbulo el autor crea su propia concepción y afirma que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un proceso educativo,

de tal manera que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado de manera efectiva a la práctica, lo cual es importante para esta investigación.

Otros autores afirman que el currículo pone en práctica una propuesta educativa que no solo implica los objetivos y contenidos sino también el método que se va a emplear.

Contiene los principios para una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y cómo debe enseñarse.

“Lo curricular no se reduce a los contenidos, sino que rebasa los límites de éstos y abarca otros componentes del proceso formativo, otras categorías pedagógicas, otras configuraciones didácticas (problema, objeto, contenido, método, evaluación) y neuropsicológicas (cerebro, sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, pensamiento, inteligencia” (Ortiz, 2010, p.6).

Lizcano (1998) se refiere a tres elementos básicos constitutivos del currículo:

- Objetivos educativos: están conformados por las etapas que se intenta superar en la formación del educando, alcanzables a niveles distintos y en diferentes períodos.
- Actividades: partiendo desde un enfoque pedagógico incluye distintas acciones educativas; la selección de contenidos, metodologías, recursos y experiencias de aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje: de un lado permite detectar los avances y dificultades del estudiante en su proceso de formación, de otro, la determinación de roles tanto del maestro como del alumno dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En definitiva, el currículo orienta la acción en una institución educativa y por tanto, el quehacer del maestro, que no solo debe analizar exhaustivamente las condiciones y necesidades concretas de la realidad educativa en la cual está inmerso, sino trabajar con

empeño para alcanzar transformaciones significativas en la educación.

2.2. Constructivismo

El proporcionar una definición del enfoque constructivista no resulta tarea sencilla, si se tiene en cuenta que para dar una explicación sobre el funcionamiento de esta, en los procesos de enseñanza y aprendizaje la psicología no basta, sino que se hace necesario vincular otras disciplinas como la sociología, la antropología que den cuenta de estos fenómenos educativos, además, es evidente que la diferencia entre lo que se entiende por constructivismo no estriba solo en las teorías psicológicas que se hayan tomado como referencia sino en la manera cómo estas son aplicadas en la educación Coll (1996). Este autor afirma, que el constructivismo presenta una gran variedad de concepciones y aplicaciones, favorecidas principalmente, por la vaguedad de su objeto de estudio y finalidad en la educación escolar que exigen una mirada hacia los planteamientos epistemológicos y pedagógicos sobre los cuales se fundamenta y así aproximarse a una posible definición. De hecho, una de las críticas más sólidas que ha recibido el constructivismo es justamente la de Barrio Maestro (como se citó en Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. 2006) el cual señala que la problemática se enmarca en la noción misma de construcción del conocimiento, pues la apropiación que cada uno hace del conocimiento no corresponde con la realidad en sí misma, es decir, la objetividad del conocimiento queda en entredicho y su validez está siempre mediada por un sujeto cognoscente, cuyo aporte es fundamental para la teoría constructivista.

Ahora bien, dentro de las teorías psicológicas más relevantes y que siguen teniendo

absoluta vigencia en la educación escolar se encuentran, el constructivismo Piagetiano con los esquemas cognitivos, que son los procesos de construcción de conocimiento que se llevan a cabo en la mente del individuo, en donde se almacenan sus representaciones del mundo. Estas entran en diálogo con los nuevos saberes dando lugar a esquemas de revisión, modificación, organización y diferenciación, por consiguiente, se habla de la construcción de conocimiento a nivel individual.

Por su parte, el constructivismo desarrollado por Ausubel gira en torno al aprendizaje significativo y supone su aprovechamiento, es decir, solo existe una verdadera comprensión del conocimiento cuando se activan los saberes previos y se emplea la mayor cantidad de información, ya conocida, con el propósito de analizar y asimilar una nueva información.

Por último, está el constructivismo social de Vygotsky que vincula el conocimiento como producto social y cultural. En esta perspectiva, la construcción se lleva a cabo mediante la interacción con el otro, esto es, un conocimiento social que no desconoce los procedimientos individuales. Es una mirada bidireccional de transmisión cultural en la cual cada uno de los participantes juega un papel decisivo en la transformación del nuevo conocimiento. Esta interacción entre lo cognitivo y lo cultural se lleva a cabo en lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Díaz, 2010).

Cabe resaltar que ninguno de los planteamientos teóricos anteriores resulta excluyente sino que son complementarios en la medida en que aportan diferentes perspectivas fácilmente aplicables en la escuela y que proporcionan, en todo caso, resultados satisfactorios. En efecto, aunque estos principios constructivistas surjan a partir de teorías psicológicas diferentes presentan un lugar común, un sujeto activo que construye conocimiento en cuyo proceso intervienen otros elementos que deben ser considerados en

el análisis de una práctica pedagógica concreta, razón por la cual no es pertinente hablar de constructivismo de manera general sino de tipos de constructivismo, preferentemente pensados para satisfacer las necesidades de un entorno escolar. En la figura 1: Tipos de constructivismo, se presenta un esquema que sintetiza los fundamentos de cada tipo de constructivismo mencionado anteriormente:

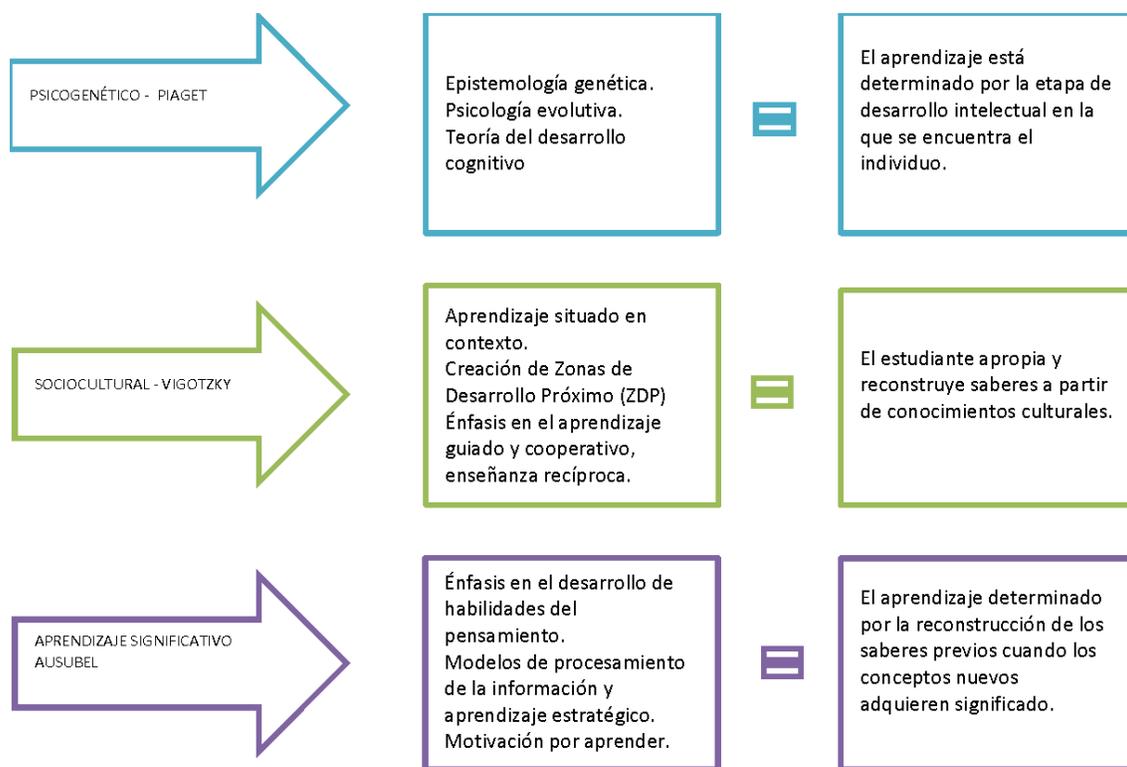


Figura 1. Tipos de constructivismo. Construcción propia, 2017.

En resumen, a pesar de que estas teorías psicológicas explican la construcción de conocimiento desde diferentes ópticas, es claro que estas aproximaciones se deben integrar y es justamente en esta interacción en la cual el individuo logra rebasar sus propios límites. De ahí que el constructivismo se pueda definir como una teoría del conocimiento que plantea problemas de tipo cognitivo e intenta resolverlos de una forma particular, pues entra

en juego el rol de un sujeto cognoscente y en cualquier caso, un sujeto social. En esta misma línea, Carretero (2009) plantea esta definición de constructivismo, la cual tomaremos como base en esta investigación:

“El individuo -en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”. (p.21).

Así las cosas, el constructivismo permite analizar, comprender y explicar los procesos educativos escolares, de un lado, porque las prácticas educativas debían fundamentarse en una teoría científica como la psicología cognitiva, de otro lado, por sus aportes en cuanto al funcionamiento de psiquismo humano, que favorecen ampliamente los procesos de enseñanza y aprendizaje y permiten que los docentes reflexionen sobre su quehacer diario. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la vinculación de nuevas disciplinas, el análisis de nuevos elementos, sin ir más lejos, la noción misma de educación escolar, entre otros, exigen una mirada multidisciplinar que dé cuenta de la complejidad de las nuevas prácticas educativas.

2.2.1 El constructivismo, las teorías psicológicas y la práctica educativa.

En este punto se parte de la figura 2: Enfoques constructivistas en educación propuesta por Coll (1996) en la que se representan las relaciones entre el constructivismo, las teorías psicológicas y las prácticas educativas. Sin duda, en esta se muestra una postura

integradora y multidisciplinar, dando lugar a una nueva concepción constructivista de la educación escolar, esta vez vinculante, y muy lejos de caer en posturas eclécticas que no disponen de ningún orden ni dirección.

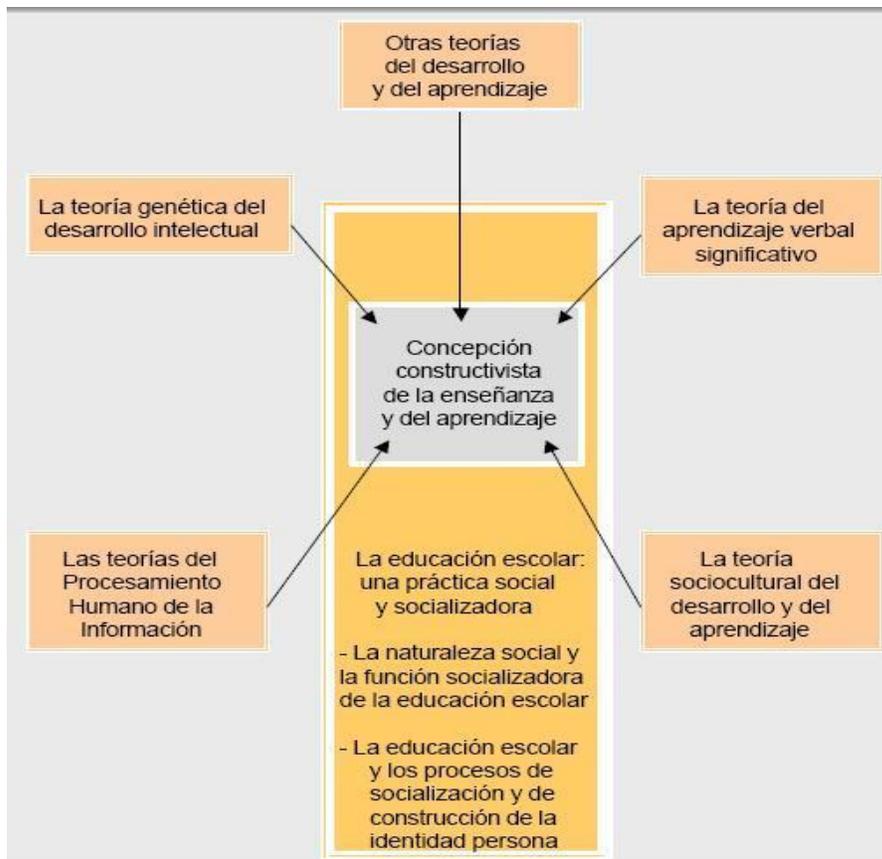


Figura 2. Enfoques constructivistas en educación. Tomado de “Constructivismo y educación escolar”, por C. Coll, (1996,p.168).

Es evidente que las teorías psicológicas que muestra el esquema, su exhaustividad en campos específicos, y las alternativas que proponen, han sido definitivas en la configuración de esta nueva forma de entender el constructivismo y han dado lugar no solo a su ampliación sino a la vigencia de sus principios. Todo esto como el resultado de que en el ámbito académico se generan interrogantes constantes, que bien legitiman o desvirtúan el

estado de la cuestión, por ejemplo, ¿Cómo explicar la adquisición del lenguaje sin considerar la importancia de la interacción, del entorno? ¿Qué sentido tiene el conocimiento cultural si no es para entender al individuo? debido a que la respuesta a estas preguntas claramente no se solventa a través de un único tipo de constructivismo, la solución es una mirada holística donde se consideran complementarias y de ningún modo excluyentes.

Como se muestra en el esquema anterior, la nueva concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje se nutre de diferentes fundamentos teóricos, hay en ella un ejercicio dialéctico en el que se evidencian concepciones, métodos, formas de almacenamiento de información, roles, conocimientos previos, entre otros, con los cuales se pretende afrontar las múltiples realidades educativas.

Indudablemente, esta nueva forma de entender el constructivismo posibilita nuevos retos, más aún si se tiene en cuenta que el cambio es inherente a la concepción de educación y los fines de la misma. Por ello, lejos de ser desalentador pues supone un campo muy amplio, esto nos lleva a considerar la importancia de no caer en la falsa creencia de que hay una única teoría sino que el constructivismo se reconstruye, se reinventa con la práctica en el aula, con los continuos avances en psicología, con la vinculación de nuevas disciplinas y con una negociación continua entre estudiante y docente, esto es precisamente, lo que lo convierte en algo complejo pero apasionante, arduo pero satisfactorio, discutible pero a la vez perenne .

¿Pero cómo no caer de nuevo en una lista interminable de planteamientos sin ninguna dirección en la labor docente? La respuesta a esta pregunta se encuentra en el análisis de una realidad educativa concreta y en la capacidad de establecer cuáles son los elementos

más eficaces para ponerla en marcha, priorizando las necesidades de la comunidad, las oportunidades de los estudiantes, la finalidad de la escolarización, en suma, entender la educación escolar como una práctica social y socializadora que va más allá de la acumulación de conocimientos (Coll, 1996).

En este sentido, se debe modificar la manera habitual de explicar el entorno escolar que parte de la teoría psicológica, en un intento insuficiente, que más que mejorar la educación escolar, avala teóricamente la labor del profesor. Entonces, se debe partir de la concepción constructivista integradora de la educación que hace Coll (1996) y promover un verdadero diálogo entre los protagonistas de este ejercicio; el profesor, el estudiante y los contenidos. En consecuencia, la mirada debe estar centrada en el estudiante y el entorno en el que este se desenvuelve. Una vez hay un acercamiento real, se precisan los contenidos y, por supuesto, las estrategias constructivistas de enseñanza y de aprendizaje más efectivas, mediante una reflexión constante.

2.3. Aprendizaje Significativo

El constructivismo en la educación escolar se materializa a través del aprendizaje significativo que favorece el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo y en el cual convergen diversas fuentes teóricas “puede considerarse una idea supra teórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas como de aprendizaje, subyaciendo incluso a las mismas” (Moreira, 1997, p. 42), además, vincula el componente afectivo que tiene que ver con la motivación o lo que en palabras de Ausubel sería el impulso cognoscitivo y el componente estratégico que consiste en aprender a aprender,

relacionados de forma bidireccional y definitivos para llevar a cabo un buen ejercicio pedagógico, tanto en el aula como fuera de ella. En la figura 3: Práctica pedagógica constructivista - aprendizaje significativo, se representa el proceso de adquisición del conocimiento, donde no solo interviene el componente afectivo y estratégico sino que se van vinculando otros elementos fundamentales para alcanzar la comprensión en el aprendizaje y la reflexión en la enseñanza que se irán desarrollando a lo largo de la lectura.

2.3.1. Componente afectivo.

Así pues, es bien sabido que el docente plantea diferentes actividades para que el aprendizaje sea lúdico e innovador, se imagina un sinnúmero de posibilidades para un modelo de clase, sueña con aulas donde los estudiantes se presentan con absoluta convicción, porque quieren aprender y no van a escatimar esfuerzo alguno por conseguirlo. Sin embargo, cuando el profesor se enfrenta a un aula real se da cuenta que no basta con tener las mejores intenciones, sobre todo, con algunos alumnos que exigen un manejo distinto, es decir, aquellos con los que se debe buscar una nueva táctica para llamar su atención, acercarse y conocerlos, siquiera un poco. En este punto, es evidente que solo la planeación de actividades que desarrollen el componente afectivo pueden servir de puente y brindarán la oportunidad de implementar estrategias más efectivas que comprometan sus intereses y de las cuales sea difícil escapar. De hecho, es posible afirmar que sin motivación no hay aprendizaje.

Entonces, el éxito de la enseñanza depende, en gran medida, de la capacidad de observación del profesor para replantear propuestas pedagógicas, incluso en el mismo

momento en el que se desarrolla la clase, pues no funcionan, no se obtiene la respuesta esperada o han afectado o comprometido la sensibilidad de un estudiante. También es cierto, que un buen profesor tiene planes de contingencia y que ha debido prever las posibles complicaciones, pese a eso, hay casos en los que no resulta suficiente y es ahí donde se pone en juego su capacidad de réplica, de respuesta inmediata.

Dicho esto, resulta lícito preguntar ¿Es realmente responsabilidad del profesor activar la motivación en el aula aun cuando en mayor medida no depende de él? Es complejo dar respuesta a esta pregunta, debido a lo que se ha entendido o se entiende por motivación. La motivación encierra todas las actitudes positivas, entusiasmo, disposición manifiestas por el estudiante, más aún depende de la coexistencia, de al menos, dos tipos de elementos; intrínsecos y extrínsecos que son determinantes en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la motivación en estudiantes de segundas lenguas puede girar en torno a dos sentidos; en primer lugar, una intención meramente utilitaria de la lengua en tanto que su aprendizaje le significa una mejora en sus condiciones económicas o sociales y como resultado, su motivación está determinada por factores externos, es impuesta, difícil de incentivar, manejar y por supuesto mantener. En segundo lugar, está el estudiante que tiene como propósito aprender la lengua para sentirse parte de una nueva sociedad, con un fin no instrumental sino integrador, en tal caso, el estudiante presentará actitudes lingüísticas efectivas ante la nueva lengua, su motivación parte de un factor interno, dispuesta a ser impulsada, potenciada y, en cualquier caso, más fácil de conservar en el aula.

Así las cosas, la responsabilidad del profesor consiste en la selección y adecuación de las estrategias favorables, mediante actividades en clase que partan de las necesidades y expectativas de sus estudiantes, lo que supone un desafío constante. Chomsky (1988)

afirma que: “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (pág. 181).

Así mismo, la evaluación supone un campo, por llamarlo de alguna manera complejo, en tanto que una situación manejada con menor acierto puede dar lugar a la frustración en el aprendizaje. Sin que esto se traduzca en la no evaluación, por el contrario, se deben implementar ejercicios de valoración continua, en los que el estudiante pueda ver claramente su progreso. Profesor y estudiantes podrán plantear metas negociadas para el aprendizaje a corto, mediano y largo plazo. De manera que, el estudiante se aleje progresivamente de lo que para él representa un resultado, sea capaz de tomar consciencia sobre su propio aprendizaje y pueda conocer hasta donde es capaz de llegar gracias a que su motivación intrínseca ha cambiado. Paralelo a esto, el profesor debe gestionar su propia motivación, mostrando siempre una buena actitud e interés por la noble labor que ejerce a diario. En síntesis, Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo “depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. No se trata de un proceso pasivo, ni mucho menos, sino que requiere una actitud activa y alerta que posibilite la integración de los significados a su estructura cognitiva” (p. 7)

2.3.2. Componente estratégico.

El componente estratégico se podría definir como el conjunto de estrategias, técnicas, acciones y procedimientos ordenados y orientados a la consecución de un conocimiento. Así pues, el componente estratégico resulta decisivo en los procesos de aprendizaje y en este punto cabe hacer una caracterización de las estrategias que lo conforman; pueden ser

enseñadas en el aula de clase, su uso por parte de los estudiantes es parcialmente consciente, son acciones observables, son susceptibles de cambio, es decir, se aprenden, se modifican, se rechazan y, por último, incluyen funciones cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y sociales dirigidas a la solución de un problema; facilitación de la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información. De hecho, Rebecca Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como: “ Acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones y hacen posible el aprender a aprender para asumir la propia responsabilidad en el aprendizaje”. (p.18).

De otro lado, Ausubel (2002) afirma que es fundamental tener en cuenta otros elementos como el tiempo, el lenguaje, la interacción, los conocimientos específicamente relevantes preexistentes en la estructura cognitiva, llamados subsumidores. A su vez, los conocimientos nuevos, las estrategias constructivistas, la negociación entre profesor-estudiante y el autoaprendizaje. En primer lugar, el tiempo en el aprendizaje significativo debe concebirse como el reflejo de un proceso paulatino, duradero y constante que muchas veces impone su propia regularidad, no se puede pensar en un conocimiento inmediato que no hallará un lugar en la memoria a largo plazo ni va a poder aplicarse a distintos contextos, se requiere un conocimiento que se establezca en la estructura de pensamiento del sujeto mediante relaciones de comparación, síntesis, conceptualización, clasificación, argumentación, creación, entre otras. Haciendo eco de las palabras de Ausubel (como se citó en Rodríguez, 2010) “El proceso mismo de aprendizaje significativo es necesariamente complejo y, en consecuencia, su realización requiere un período de tiempo prolongado” (p.16). En segundo lugar, el lenguaje que no solo pone de manifiesto la adquisición del

conocimiento mediante la verbalización del mismo, sino que favorece lecturas exhaustivas y con buena difusión. Con respecto a esto Ausubel (2002) sostiene que el lenguaje debe ser:

Es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles (pp. 31-32).

Además, en esta investigación el desarrollo de este elemento cobra especial importancia ya que las docentes investigadoras desarrollarán su plan de acción en el área de lenguaje.

Por ello, el lenguaje es considerado un elemento transversal al igual que el tiempo.

Indiscutiblemente de la mano del lenguaje está la interacción, el conocimiento se verbaliza justamente para ser compartido y hacer puestas en común que nutran las diversas ópticas con las cuales se analiza. Es impensable perseguir un aprendizaje significativo sin que haya un diálogo constante, una negociación entre el estudiante, el profesor, los compañeros y el entorno inmediato. En palabras de Ausubel (2002):

La interacción personal está presente en todos y cada uno de los pilares esenciales que caracterizan al aprendizaje significativo y lo fundamentan, tanto en términos de proceso, como de producto. Aun considerando que es individual y de responsabilidad intransferible, de ningún modo podemos contemplarlo como algo que se produzca mágicamente en el aislamiento o soledad del sujeto. Por definición, el aprendizaje significativo supone la interacción de una nueva información con la estructura cognitiva del sujeto. Intervienen, por tanto, por una parte, el sujeto mismo y por la otra, todas aquellas personas que construyen y generan socialmente esa información, en particular, quienes la transmiten (p. 48).

En tercer lugar, los subsumidores que facilitan la fijación de los nuevos conceptos en el

aprendiz, a partir de los cuales el profesor podrá plantear estrategias eficaces para la enseñanza, pues su desconocimiento ralentiza el proceso y muchas veces no se alcanzan los objetivos propuestos. Ya Ausubel (1983) plantea con rotundidad que los subsumidores constituyen el factor aislado más importante que afecta al proceso de aprendizaje; señala categóricamente “averígüese esto y actúese en consecuencia” (p.2). Por lo tanto, no se puede plantear ninguna estrategia de enseñanza que no parta de esta decisiva información. No se puede planificar la docencia desconociendo si existen o no los subsumidores relevantes en las mentes de los estudiantes que teóricamente tendrían que aprender.

Otro elemento es el conocimiento nuevo cuya adquisición se persigue en el proceso de la enseñanza y está relacionado directamente con los subsumidores, pues su incorporación dependerá de la relación que se establezca entre estos dos elementos. Este ejercicio está orientado por el profesor, quien deberá conocer tanto los subsumidores como el conocimiento nuevo a partir de los cuales deberá establecer una estrategia eficaz como rutinas de pensamiento y ponerla en práctica con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo en el estudiante. Si la estrategia funciona hay un análisis del proceso entre profesor y estudiante, se incorpora un nuevo conocimiento y esto dará lugar a más y mejores cuestionamientos en el estudiante.

Ahora bien, existe la posibilidad de que la estrategia propuesta por el profesor no funcione y no se cumpla el objetivo para el cual fue diseñada (X) (representada por una equis en la figura 3: Práctica pedagógica constructivista - aprendizaje significativo), entonces profesor y estudiante deberán negociar el planteamiento de una nueva estrategia mediante la cual se lleve a cabo el proceso de nuevo.

Sin duda, la negociación entre profesor y estudiante no solo da cuenta de una

participación más activa del estudiante sino del reconocimiento de su estilo de aprendizaje, pues está en capacidad de proponer una alternativa, una nueva estrategia para conseguir el conocimiento. De hecho, si se repite este proceso constantemente su motivación se incrementará y se conseguirá el fin último del modelo constructivista aprendizaje-significativo que es la autonomía en el estudiante, es decir, el autoaprendizaje.

La figura 3: Práctica pedagógica constructivista - aprendizaje significativo que se presenta a continuación ilustra los cambios propuestos en las prácticas pedagógicas que hemos señalado anteriormente; se relacionan los elementos, actores y procesos que intervienen en los principios del modelo constructivista-aprendizaje significativo:

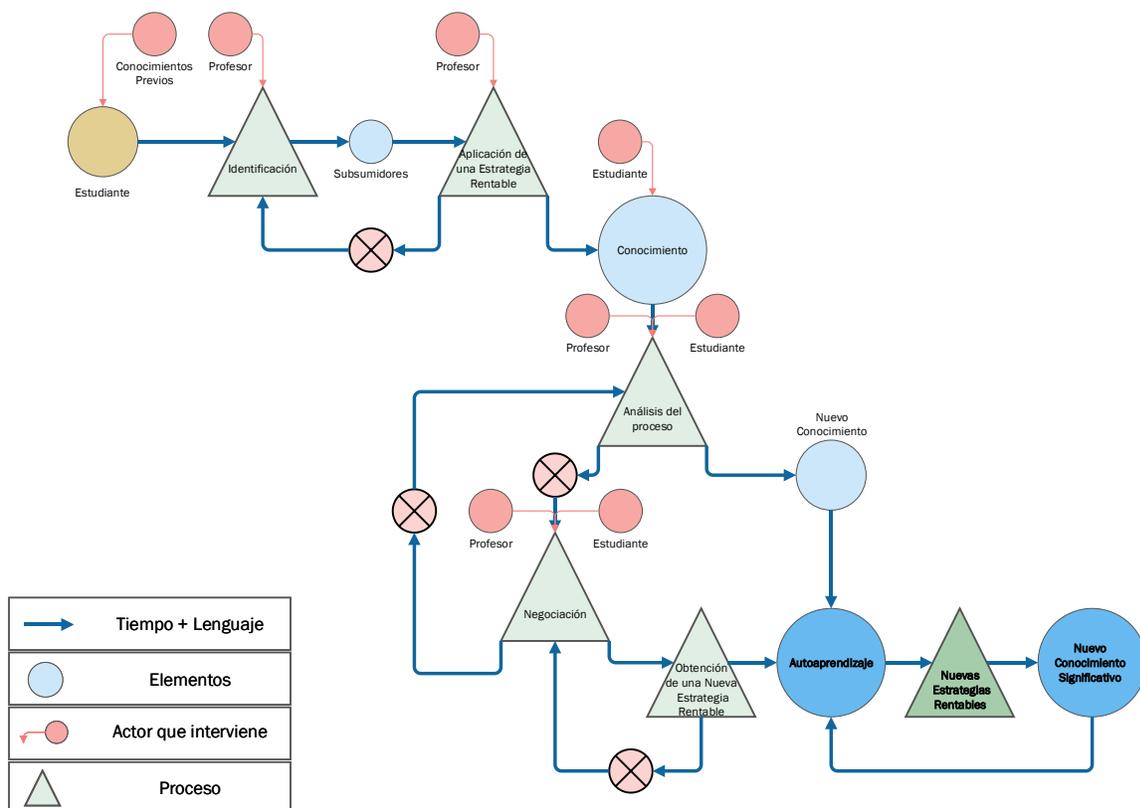


Figura 3. Práctica pedagógica constructivista - aprendizaje significativo. Construcción propia, (2016).

2.3.3. Roles desde el enfoque constructivista-aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior, se han establecido algunos lineamientos que definen el papel que deberán adoptar los profesores y estudiantes para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos (Carretero, 2009):

2.3.3.1 Rol del profesor:

- Seleccionar, organizar y elaborar materiales educativos que favorezcan el aprendizaje significativo.
- Diseñar estrategias constructivistas que optimicen los procesos de recepción y transmisión de conocimiento.
- Crear contextos en los que el ambiente de trabajo sea colaborativo y beneficie la verbalización y el intercambio de significados.
- Generar el ambiente propicio para que el aprendizaje sea dinámico y motivador.
- Desarrollar en el alumnado una motivación intrínseca por y para aprender, una actitud que genere goce, satisfacción y utilidad por el contenido que se aprende.

2.3.3.2 Rol del estudiante.

- Tener predisposición para enlazar la nueva información a su estructura cognitiva de manera organizada, crítica y reflexiva.
- Ser consciente que la responsabilidad de aprender es propia, pues es él quien decide si quiere aprender significativamente o no.
- Debe ser activo, perseverante y crítico con su proceso de aprendizaje.
- Plantear preguntas relevantes como resultado del diálogo constante entre los

conocimientos ya adquiridos y los nuevos, explorar formas de lenguaje así como el planteamiento y solución de problemas.

- Ser capaz de tomar decisiones como resultado de cuestionamientos y reflexiones continuas.

Si bien el rol del docente es fundamental para el logro de los objetivos develados en el constructivismo – aprendizaje significativo se analizarán dos aspectos que son inherentes a su rol en el quehacer pedagógico: la planeación y la reflexión docente.

2.4. La Planeación y la Reflexión Docente

En la actualidad se puede notar, por parte de los docentes, un marcado pesimismo frente a la educación que permea toda propuesta escolar; desconociendo así, el papel fundamental del maestro que es el de influir positivamente en la sociedad y la necesidad imperante de construir prácticas más humanas y solidarias en las cuales la realidad sea el tema de análisis y de crítica.

¿Qué significa esto? ¿Cómo el docente puede contraponerse a esta situación? Para dar respuesta a este interrogante se toma como base a Litwin (2008) quien propone algunas formas de analizar las prácticas docentes de las cuales se ha determinado profundizar en dos; la planeación y la reflexión docente porque resultan definitivas en este ejercicio de investigación y como se ha podido constatar, muchas veces, no hay un registro formal de su puesta en práctica.

En primer lugar, la planificación en la práctica docente, supone la disposición de todo lo necesario; tiempo, espacio y acción para el logro que se persigue. En segundo lugar, la reflexión en torno a la práctica como generadora de nuevas acciones en el aula mediante la evaluación de lo acontecido antes, durante y después de la clase. En efecto, pensadores como Schon (1992); Lipman (1997); Resnic y Klopfer (1996) sostienen que pensar la clase, una vez finalizada,

favorece el mejoramiento de las clases posteriores. Sin duda, la reflexión docente, debe volver sobre la actividad de la enseñanza en todos sus momentos, lo que implica explorar las experiencias para obtener nuevas formas de comprender el quehacer pedagógico y así construir estrategias más eficaces a partir de la autocrítica.

Ahora bien, al hacer una aproximación detallada del programador, de las docentes objeto de investigación, mediante las pautas ofrecidas por el “Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza” de la Doctora Rosa Julia Guzmán en Maestría en Pedagogía, énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal, Enseñabilidad II. 2016, se llega a la conclusión de que el docente no evalúa sus prácticas educativas, desconoce que la reflexión continua es un proceso que favorecerá sus próximas planeaciones, esto ocurre porque él piensa la evaluación para el estudiante y no para sí mismo, porque la entiende como una forma de comprobar los conceptos aprendidos en su discípulo y no como una herramienta de crítica introspectiva que le permite reconstruir su acción educativa. Contrario a esto, existen investigaciones en donde se pone de manifiesto la efectividad de la reflexión pedagógica, Delia Lerner en diálogo con Ferreiro (como se citó en Castedo, 2010) afirma:

Creo que lo sustancial fue que nunca nos limitamos a derivar “consecuencias didácticas” de las investigaciones psicogenéticas; siempre pusimos en práctica en el aula situaciones de aprendizaje, registramos y analizamos cuidadosamente su desarrollo, evaluamos la fertilidad de las actividades y reorientamos o desechamos las propuestas según los resultados que obteníamos. Diseñábamos las situaciones considerando lo que sabíamos del proceso constructivo de los chicos y de las funciones sociales de la lengua escrita, pero eso no era suficiente para que confiáramos a priori en ellas; necesitábamos recoger datos empíricos en el aula que nos permitieran establecer en qué medida las situaciones presentaban desafíos a los niños, en qué medida los ayudaban a avanzar, a quiénes ayudaban (p. 46).

Por tanto, la reflexión pedagógica recogida principalmente en el diario de campo y la

planeación de clase, como se muestra en la tabla 3: Matriz de hallazgos planeación de clase y en la tabla 4: Matriz de hallazgos diario de campo; sintetiza el análisis de una realidad concreta, la recolección de datos por medio de diferentes instrumentos, la lectura, control y seguimiento, así como propuestas para resolver una problemática determinada, constituyen la forma más efectiva de mejorar las prácticas educativas y obtener los resultados esperados.

En este ejercicio de investigación, a su vez, se pone de manifiesto la didáctica. Se reflexiona sobre la didáctica partiendo de la relación que existe entre los conceptos de educabilidad y enseñabilidad. Entendiendo la educabilidad como la capacidad de perfeccionamiento, aprendizaje y plasticidad del ser humano y la enseñabilidad como atributo de la ciencia que se enseña. Le atañe a la educación, y por ende al docente responsable de esta, descubrir las posibilidades que por naturaleza tiene el estudiante. En este sentido, es tarea del educador favorecer los ambientes y desarrollar las potencialidades en el educando (Profesora Teresa Flórez, 10 de octubre, 2015, Universidad de la Sabana).

Además, la enseñabilidad como característica que le atañe a los saberes, debe promover desde cada ciencia enseñada procesos de transformación en el estudiante, generar un cambio, una nueva forma de pensar y de actuar en el individuo, incluso, propiciar en él la motivación hacia la investigación.

Feldman (2010) Señala que cuando se establece una articulación entre educabilidad y enseñabilidad aparece el concepto de didáctica, ya que se genera una reflexión que conlleva a la práctica pedagógica en sí misma ¿Qué enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Para qué lo enseño? El docente se convierte en el mediador, usa su saber pedagógico para estructurar ambientes de aprendizaje adecuados para los estudiantes. La didáctica aborda la conexión entre sujetos, contextos, recursos, modelos, enfoques, métodos, estrategias y técnicas que le permiten guiar el

saber al estudiante de una forma más eficaz.

Por consiguiente, se debe redireccionar la enseñanza para fortalecer la forma cómo aprenden los estudiantes, el aprendizaje debe ser el resultado de experiencias que generen el desarrollo del pensamiento. En esta misma línea, Santo Tomás de Aquino (como se citó en Arias, 2002) expone que las ramas del saber de un docente se especifican y se forman en función de los objetos que le son propios, pero estos no están desarticulados y mucho menos en el campo de la enseñanza:

1. Saber disciplinar específico: se refiere a la disciplina que se hace enseñable y en qué consiste su enseñabilidad.

2. Saber sobre el desarrollo humano: trata de conocer ¿De qué naturaleza es el sujeto que aprende? ¿En qué consiste su educabilidad?

3. Saber pedagógico: tiene como objeto relacionar el estatuto epistemológico de la disciplina con las posibilidades de que este se haga "enseñable" a través de las mediaciones propias para ese sujeto concreto y de cómo se establecen las relaciones entre la educabilidad y la enseñabilidad.

4. Saber cultural: consiste en reconocer que los procesos de formación de la persona y los de construcción y generación de conocimiento tienen una razón de ser desde los requerimientos sociales y culturales.

En este sentido, es tarea de los docentes mejorar las prácticas pedagógicas en las cuales se han de conjugar los saberes expuestos anteriormente (saber disciplinar, saber pedagógico, saber sobre el desarrollo humano y saber cultural) y se ha de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje mediante nuevas propuestas didácticas que respondan a necesidades concretas.

2.5. Pensamiento

2.5.1. Visibilización del pensamiento

Hacer visible el pensamiento es una forma de generar mayor motivación en los estudiantes y por consiguiente, lograr que ellos expresen con facilidad sus ideas, sentimientos e intereses, además, tiene que ver con el hecho de ofrecer alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar sobre determinado tema. Visibilizar el pensamiento de los estudiantes es la posibilidad de conocer qué piensan y cómo comprenden para apoyarlos en la construcción de nuevos conocimientos. En palabras de Ritchhart (2014) “Evidenciar los procesos de pensamiento de los estudiantes permite que logren mayor dominio de estos” (p. 65).

Ron Ritchhart uno de los investigadores en el Proyecto Cero, Universidad de Harvard en el año 2000, centra su trabajo en la importancia de apoyar el pensamiento, la comprensión y la creatividad en todos los contextos de aprendizaje. Su investigación es fundamento teórico para ayudar a los docentes a repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ritchhart, Church y Morrison (2014), afirman que el pensamiento debe ser valorado, visible e impulsado activamente “promover el pensamiento no es algo extra, sino que es central para el aprendizaje” (p.32). Además, se refieren al pensamiento como un esfuerzo individual que sucede en la mente de una persona y beneficia la articulación de ideas de forma clara y concisa para ser compartidas con otros, porque interactuando se comprende, se resuelven problemas y se toman decisiones. En sus reflexiones muestran que visibilizar el pensamiento optimiza el tiempo, el desarrollo del lenguaje, las oportunidades de aprendizaje y una interacción efectiva en el trabajo cooperativo. Elementos ya mencionados por Ausubel (2002) como primordiales para el logro de aprendizajes significativos.

La visibilización del pensamiento resulta primordial porque permite estimular el pensamiento

en general, reconociendo las contribuciones de cada aprendiz y su crecimiento en la construcción de un aprendizaje cooperativo y cada vez más sólido.

Por otra parte, Barrera y León (como se citó en Ritchhart y Otros, 2014) afirman que:

“Es necesario promover el desarrollo de la comprensión en todos los momentos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por medio de las rutinas de pensamiento que hagan visible la interacción entre ellos y sus compañeros para que, de forma colectiva, se generen aprendizajes con sentido, significativos y duraderos” (p.19).

De manera que sostienen que la comprensión se debe entender “no como un tipo de pensamiento, sino como un resultado del pensamiento” (p.41) Con relación a esto argumentan que las ideas se ponen a prueba, los resultados se analizan, los aprendizajes previos se utilizan y las ideas se sintetizan en algo que es nuevo para el aprendiz. Además, consideran que con esta línea de trabajo se fomenta la autonomía en el estudiante, porque él se convierte en el gestor de su aprendizaje.

Por su parte Perkins (1995), sostiene que hacer visible el pensamiento es llevar a los estudiantes a externalizar los procesos de pensamiento para que lleguen a tener un mayor dominio sobre ellos, “pensar va más allá de la simple adquisición de información, enfoque en que se basa gran parte de la educación. Un paso para ir más allá es pensar sobre un tema que sea interesante y valioso y que lleve a comprensiones especializadas. Cuando los aprendices están cómodos con las ideas que usan, estas se vuelven más significativas. Se abren horizontes para aplicarlas” (p. 8)

En este orden de ideas, Perkins invita a reflexionar sobre la idea de que si el aprendiz piensa mejor acerca de lo que sabe con lo que sabe, encontrará sentido a lo que aprende. El pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje cuando los docentes planean la enseñanza creando oportunidades de pensamiento para que los estudiantes lo hagan visible, de esta manera se

garantiza no solo la comprensión sino la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos.

De hecho, el hacer visible el pensamiento ayuda en los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque cuando se sabe qué piensan los estudiantes, el docente obtiene información acerca de cómo están comprendiendo y esto se convierte en un material invaluable para planear y desarrollar la enseñanza encaminada a apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso. En suma, visibilizar el pensamiento de los estudiantes es, sin duda, una estrategia efectiva en el proceso educativo.

2.5.2 Rutinas de pensamiento: estrategia para enseñar a pensar.

2.5.2.1 Estrategia: Tobon (2005) Define las estrategias como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Las estrategias constituyen actividades consientes, deliberadas y planificadas.

El uso de estrategias de aprendizaje facilitan la incorporación selectiva y la organización de nuevos datos o la solución de problemas que el individuo lleva a cabo para enfrentarse de manera eficaz en diferentes situaciones. El conocimiento y dominio de estas estrategias permite al estudiante organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

A continuación se abordan las rutinas de pensamiento como estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento, porque “las rutinas de pensamiento son estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada, que fueron diseñadas para que los docentes las vayan integrando en la práctica cotidiana de aula” (Ritchhart, 2014. pág. 29)

Las rutinas de pensamiento son estrategias constructivistas porque “implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Ejemplos: Parfrasear, inferir, resumir, crear analogías, hacer comentarios sobre un material, responder preguntas o describir cómo se relaciona el

material nuevo con el conocimiento existente” (Good, T y Brophy, J. 1995. (pag. 279)

A propósito de esto, el proyecto “Hacer Visible el pensamiento” dirigido por Davis Perkins, Shari Tishman, Ron Richhart y Patricia Palmer, agrupa las rutinas de pensamiento alrededor de cuatro ideales clave: comprensión, verdad, justicia y creatividad. En otros estudios, estas rutinas se han organizado alrededor de tipos de pensamiento tales como observar cuidadosamente, razonar o construir explicaciones. Concretamente, Richhart, Church y Marrison (2014) las agrupan en tres categorías que reflejan la forma cómo los docentes podrían presentar y organizar una unidad didáctica:

- *Presentar y explorar*: esta categoría lleva a pensar de qué puede tratarse el tema, qué se espera hacer o aprender y a plantear una hipótesis sobre el mismo. Permite recordar y activar conceptos previos, así como describir lo que se sabe sobre el tema y relacionarlo con los propios intereses.
- *Sintetizar y organizar*: esta categoría ofrece la posibilidad de que el estudiante logre resumir, captar la esencia, descubrir, organizar información, establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas, identificar conceptos claves, enfocar la atención, analizar y reflexionar. Conduce al estudiante a no transcribir la información sino a gestionarla, organizarla, plasmarla o sistematizarla.
- *Profundizar*: esta categoría tiene por objetivo que el estudiante razone con evidencia, tome una perspectiva, identifique complejidades, argumente y evalúe sus hipótesis validando cómo fue el proceso de transformación en su pensamiento.

2.5.2.2 Rutinas de pensamiento Tomando como base las categorías descritas anteriormente, se describen algunas rutinas de pensamiento expuestas por Ritchhart, Church y Morrison (2014). Es aconsejable desarrollarlas teniendo en cuenta su grado de complejidad, las características particulares del grupo de estudiantes y el objetivo que se persigue.

* **Veo – pienso- me pregunto:** Permite al estudiantes desarrollar las habilidades de interpretar, describir y preguntarse. Esta rutina se usa cuando se espera que los estudiantes piensen detenidamente sobre algo palpable. Se puede usar al principio de la unidad para explorar conocimientos previos y motivar. Al compartir con otros niños ayuda a ampliar perspectivas.

Pasos:

1. Presentar la imagen durante dos o tres minutos para que se puedan observar todos los detalles posibles.
2. Ver: se pide a los estudiantes que compartan descripciones, si es necesario, se aclara que aún no deben hacer interpretaciones. Si se prefiere pueden hacer el ejercicio por parejas y luego hacer una puesta en común.
3. Pensar: preguntar a los estudiantes qué piensan que está sucediendo en la imagen u objeto. Esta pregunta interpretativa puede modificarse según la imagen; por ejemplo, ¿En qué nos hace pensar lo que vemos? ¿Qué interpretaciones podemos hacer teniendo en cuenta nuestras observaciones? La meta es construir comprensiones más que nombrar simplemente el contenido de la imagen.
4. Preguntarse: se pide a los estudiantes que compartan las preguntas que se plantearon, teniendo en cuenta lo que han visto y pensado antes. Es importante que al inicio de la actividad, el docente la dirija y la modele para que los estudiantes participen, amplíen la información y no desvíen sus preguntas.

5. Compartir el pensamiento: en esta rutina, los estudiantes por lo general, comparten su pensamiento en cada uno de los pasos antes de pasar al siguiente. Esto permite a los estudiantes construir conocimiento a partir de la interacción con otros, es un trabajo cooperativo y colaborativo que resulta más enriquecedor.

* **Zoom-In:** esta rutina tiene por objetivo que los estudiantes describan, infieran e interpreten. Su desarrollo es sencillo, consiste en ocultar una imagen tras papeletas de colores y descubrirla paso a paso.

Pasos:

1. Descubrir una fracción de la imagen: se invita a los estudiantes a observar con atención, se les puede pedir descripciones antes de que hagan hipótesis o interpretaciones basadas en lo que ven. Pueden hacerlo individualmente o en pequeños grupos.

2. Revelar: mostrar un poco más de la imagen y nuevamente se pide a los aprendices que identifiquen qué cosas nuevas ven, qué piensan y cómo esta nueva información afecta sus interpretaciones e hipótesis previas. Dependiendo de la imagen, se pueden hacer preguntas más complejas ¿Cómo se relacionan las imágenes hasta ahora descubiertas? ¿Pueden hacer alguna predicción acerca de cómo será la siguiente sección? En este momento también se puede invitar a los estudiantes a que expresen sus cuestionamientos.

3. Repetir: continuar mostrando e interpretando hasta que toda la imagen quede al descubierto.

4. Compartir: se invita a los estudiantes a reflexionar acerca de cómo cambiaron sus interpretaciones a través del ejercicio.

***Color-símbolo-imagen (CSI):** tiene como objetivo que los estudiantes identifiquen y resuman la esencia de una idea a partir de la lectura de un texto literario, un video o un audio. Para ello, se puede llevar a cabo el procedimiento que se describe a continuación:

1. Prepararse: después de leer el texto se les pide que, de manera individual, piensen sobre las ideas centrales y anoten las cosas que les parecen interesantes. Se les entrega un formato para el desarrollo de la rutina.

2. Escoger un color: se les pide a los estudiantes escoger un color que represente la o las ideas que han identificado a partir del texto. Se les orienta para que lo plasmen en su formato y allí mismo escriban el porqué de su elección.

3. Crear un símbolo: con ayuda de los estudiantes se aclara la diferencia entre símbolo e imagen y se les pide seleccionar un símbolo que represente sus ideas. Posteriormente, deben dibujar y explicar el porqué de su elección.

4. Hacer una imagen: se orienta la elaboración de la imagen que para ellos representa mejor las ideas fuerza del texto. Al igual que en los dos pasos anteriores, se les pide que lo hagan en su formato y justifiquen el porqué de su elección.

5. Por último, se organizan grupos de tres estudiantes para que compartan sus trabajos. Cada miembro del grupo argumenta el porqué de sus elecciones. Se fijan los trabajos en un lugar visible de la pared y luego se hace la socialización con todo el grupo.

¿Qué sé-¿Qué quiero saber?: el propósito de esta rutina es que los estudiantes se conecten con sus conocimientos previos, planteen indagación y pueden también plantear objetivos de aprendizaje.

Pasos:

1. Preguntar: después de sintetizar el tema mediante una idea, se hace la primera pregunta y se da el tiempo necesario para que los estudiantes piensen y recojan sus ideas. Compartir es una buena estrategia para que ellos recuerden y surjan nuevas ideas.

2. Preguntar: invitar a analizar más a fondo el tema y se hace la siguiente pregunta. Se les

ayuda con preguntas adicionales para que profundicen sobre lo que quieren aprender.

3. Preguntar: se pueden hacer nuevas preguntas de acuerdo a los objetivos, por ejemplo ¿Cómo podemos explorar estas inquietudes?

4. Compartir: dar la oportunidad de compartir en pequeños grupos analizando similitudes y diferencias, es positivo. La discusión de ideas en todo el grupo favorece la motivación y retroalimentación sobre todo al inicio de la unidad.

***Puente 3-2-1:** esta rutina se puede utilizar a lo largo de toda la unidad para la activación de conocimientos previos, también se puede usar para que los estudiantes sinteticen y organicen información. Esta rutina se enfoca en las asociaciones que se tienen alrededor del tema en términos de palabras, 3 palabras, 2 preguntas y una metáfora (conexión). Esto ayuda a que los estudiantes relacionen conocimientos previos, preguntas y comprensiones con las nuevas ideas que surgen a medida que se desarrolla la unidad.

Pasos

1. Prepararse: disponer del material y presentar el tema con un lenguaje sencillo y directo.
2. Pedir tres palabras: en un tiempo breve los estudiantes deben registrar tres palabras con para que hagan asociaciones rápidas con el tema a desarrollar.
3. Pedir dos preguntas: se les pide registrar dos preguntas acerca del tema para sacar a flote sus ideas iniciales.
4. Pedir un simil o metáfora: se ofrece un ejemplo sencillo para que recuerden qué es una metáfora. Seguidamente, se les pide crear una metáfora o un simil que se relacione con el tema para que establezcan conexiones.
5. Compartir: en pequeños grupos exponen y piensan acerca de la similitud y diferencias entre sus ideas. El objetivo es llevar a los estudiantes a sus comprensiones iniciales y hacerlos

conscientes de estas.

6. Una variación que resulta interesante es realizar un periodo de enseñanza lo suficientemente sustancial para que los estudiantes logren llevar sus pensamientos más allá de sus comprensiones iniciales. Se repite el ejercicio 3-2-1, pero esta vez se invita al aprendiz a escoger palabras, preguntas y metáforas inspiradas en los nuevos aprendizajes. Luego se lleva a cabo la puesta en común, donde los estudiantes pueden conversar acerca de los cambios de pensamiento que se produjeron a lo largo del ejercicio.

* **Los puntos de la brújula:** esta rutina le permite al grupo considerar una idea desde diferentes ángulos. Se requiere de un pensamiento reflexivo para considerar qué se conoce, analizarlo, determinar vacíos y plantear preguntas que permitan aclarar dudas.

Pasos:

1. Presentar: Se da a conocer una idea o proposición y se da tiempo para que los estudiantes hagan preguntas.
2. Identificar entusiasmos: haga la primera pregunta ¿Qué le entusiasma de esta idea? ¿Cuáles son los aspectos positivos? Determine el tiempo para que los estudiantes respondan.
3. Identificar obstáculos: pregunte ¿Cuáles son tus inquietudes?
4. Identificar necesidades: se puede preguntar ¿Qué necesitas saber y sobre qué debes recoger información para que te ayude a comprender mejor?
5. Compartir: invitar a los estudiantes a que revisen los comentarios hechos por sus compañeros y los comenten. Escuchar sugerencias es interesante para desarrollar un buen plan de trabajo.

* **Antes pensaba - Ahora pienso:** es una rutina que permite a los estudiantes a desarrollar metacognición porque los ayuda a reflexionar sobre su propio pensamiento y sus cambios.

Ayuda a consolidar el aprendizaje y a identificar nuevas comprensiones, ideas y opiniones.

Pasos:

1. Prepararse: explicar el propósito de la rutina. Los estudiantes pueden tener acceso al material de trabajo.

2. Fomentar la reflexión individual: oriente a los estudiantes para que registren su ejercicio metacognitivo, por ejemplo, “Tomen un minuto para regresar mentalmente, recuerden qué tipo de ideas tenían al comienzo. Ahora escribanlas empezando con las palabras: “Antes pensaba ...” De igual forma se puede orientar al aprendiz para que registre cómo cambiaron sus ideas.

3. Compartir el pensamiento: pedir a los estudiantes que compartan y expliquen sus cambios de pensamiento.

¿Qué te hace decir eso?: es una rutina que permite a los estudiantes identificar las bases de su pensamiento y fomenta en ellos la capacidad de razonar con evidencia porque deben justificar el por qué de sus ideas. De esta forma, las respuestas van más allá de simples opiniones dando paso a una discusión más profunda. Naturalmente, esta rutina se debe desarrollar en momentos apropiados, por ejemplo, cuando los aprendices hacen afirmaciones, dan explicaciones, proporcionan interpretaciones o manifiestan sus opiniones.

A medida que los estudiantes comparten sus ideas es necesario preguntar: ¿Qué te hace decir eso? El objetivo es que los estudiantes defiendan su posición mediante el manejo de un discurso cada vez más sólido. Claramente, las rutinas de pensamiento se desarrollan para apoyar la comprensión y el alcance de aprendizajes significativos, haciendo visible el pensamiento de los estudiantes desde un ejercicio de construcción no solo individual sino de construcción cooperativa y colaborativa.

Por otra parte, en este ejercicio el docente no debe ahorrar esfuerzos para demostrarle al

estudiante que su pensamiento es importante, que el maestro no es el que todo lo sabe y lo transfiere. Vale la pena recordar que el docente es un ser humano que se prepara cada día para estimular el aprendizaje de sus estudiantes; que en su trabajo busca formar personas curiosas, capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo. Pero muchas veces no lo consigue porque el planteamiento de sus clases no responde a dicho propósito.

En resumen, las rutinas de pensamiento como estrategia constructivista permite desarrollar el pensamiento analítico y crítico en el estudiante, porque lo lleva a pensar más allá de lo esperado mediante preguntas progresivas y productivas diseñadas para tal fin, es un proceso metacognitivo que favorecerá el aprendizaje significativo.

Además, Las rutinas de pensamiento, entendidas como estrategias constructivistas, generan zonas de desarrollo próximo Vygotsky (1995). Las cuales le permiten al docente establecer un andamiaje entre el lenguaje y el pensamiento para alcanzar nuevas dimensiones en el aprendizaje. En dicho proceso el estudiante aprende a ver las cosas desde otra perspectiva, busca y resuelve problemas, piensa con evidencia y busca la manera de comunicarse claramente, en efecto, el pensamiento genera el deseo de externalizar lo que el individuo tiene en la mente a través del dibujo y la escritura, entre otros sistemas de símbolos. En suma, hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje. El mayor desafío para implementar estas ideas radica en la filosofía del maestro y el valor que este da al pensamiento. Haciendo eco de las palabras de Salmon (2014) “Mis investigaciones me han permitido discernir que no solo es importante promover el pensamiento y la externalización del pensamiento en los niños, sino también desarrollar en el maestro el concepto de pensamiento” (pp. 93-101).

A modo de cierre, para alcanzar un cambio significativo y positivo en la institución educativa

Luis Antonio Escobar se requiere prestar atención al desarrollo de habilidades del pensamiento, que se alcanza mediante el uso de rutinas de pensamiento en las clases. Sin duda, una buena parte de los conocimientos, técnicas y rutinas que empleamos como docentes tiene que transformarse, porque de lo contrario, acabarán por reforzar viejos esquemas de comportamiento. Los niños necesitan ambientes educativos de alta calidad en los que se ofrezcan oportunidades óptimas para el pleno desarrollo de sus competencias y habilidades de manera sistemática y significativa.

2.6. Ciclos de Reflexión

Partiendo de la premisa de que un docente investigador reflexiona de manera crítica sobre su aula, en un intento por responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes, se presenta el primer ciclo de reflexión que surge de este proceso de investigación y que plasma aspectos relevantes de la práctica pedagógica que se convierten en insumo para el desarrollo de la misma.

Posteriormente, se expone un segundo y tercer ciclo de reflexión, cada uno de estos obedece a un momento fundamental en el desarrollo de la investigación, en el cual, fue necesario hacer una pausa que permitió considerar no solo el avance que se había hecho hasta entonces sino el curso que iba tomando el ejercicio investigativo.

2.6.1. Primer ciclo de reflexión: Realidades de la práctica docente

La inquietud por desarrollar, fortalecer y obtener en los estudiantes de la Institución Luis Antonio Escobar un aprendizaje eficaz y en consecuencia, un buen nivel académico nos conduce a realizar procesos de exploración, observación, reflexión y a cuestionarnos sobre el proceso de

enseñanza y de aprendizaje, más concretamente, en la posible causa de los bajos desempeños de nuestros estudiantes. Los cuestionamientos giran en torno a quién o qué puede considerarse responsable de esta situación ¿El maestro? ¿Las prácticas pedagógicas? ¿El estudiante? ¿La variedad de estilos de aprendizaje? Tomando como punto de partida la definición de Investigación Acción que propone Kemmis (1984) “una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, así como la comprensión sobre las mismas; y de las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan o tiene lugar”(p.4). Entendemos que la Investigación Acción constituye un proceso cíclico en donde se van generando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, dando inicio a un nuevo circuito que parte de una nueva problematización.

De manera que en nuestra investigación, el proceso de indagación empieza con el análisis de pruebas externas que evidencian el bajo desempeño de los estudiantes, esto nos lleva a plantear, en su momento, una primera hipótesis; los bajos resultados son el reflejo de la falta de comprensión lectora, pues la mayoría de estudiantes no practica la lectura con frecuencia, no tienen un hábito lector. A partir de esta hipótesis, surge la propuesta de motivar la lectura en los estudiantes de preescolar. De igual manera, esta propuesta se desplaza a los grados sexto y séptimo de la educación básica donde la preocupación se expresa mediante la pregunta ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la institución educativa Luis Antonio Escobar? Para ello, las investigadoras realizamos un rastreo bibliográfico sobre el desarrollo de la lectura que nos sirvió de fundamento y que a su vez, dio paso a la reflexión sobre cómo se llevan a cabo estos procesos en nuestra propia aula de clase, el cual se refleja

en Anexo10: Ejercicio de reflexión: enseñabilidad de la oralidad, la lectura y la escritura. I semestre. Universidad de la Sabana.

De hecho, un elemento central dentro del rol docente es el de reflexionar sobre su quehacer pedagógico diario y la forma de hacer que cada vez su labor sea más efectiva, rompiendo con los esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza mediante las cuales los estudiantes nutran sus conocimientos, sean agentes activos y partícipes de la dinámica académica, en suma, sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Para ello, fue necesario revisar la práctica de aula desde el contexto institucional, los principios, propósitos y el enfoque pedagógico expresado en el Proyecto Educativo Institucional. Como resultado de este ejercicio observamos que la planeación y la enseñanza no responde de manera eficaz a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en la cual se inscribe la institución porque cada docente desarrolla su clase desconociendo los principios del modelo pedagógico Enfoque Constructivista Aprendizaje significativo expresado en el PEI. En efecto, mediante los diarios de campo nos dimos cuenta que a los niños todo el tiempo se les pide silencio y quietud, siempre escuchando al maestro; entre más inactivo estuviera el estudiante en el aula de clase, creíamos que más aprendía, pues esto nos hacía pensar que estaba concentrado en la explicación del profesor. Todo el proceso educativo estaba basado en la enseñanza magistral, sin procesos que garantizarán el desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, no se lograba el aprendizaje. Sin duda, esto genera grandes dificultades en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo del pensamiento en los estudiantes, reflejados en su bajo desempeño académico, entonces, surge un nuevo interrogante y la necesidad de plantear objetivos precisos para resolverlo ¿Las prácticas de aula cumplen con el enfoque constructivista adoptado por el PEI de la institución?

En esta misma línea, nos detuvimos a pensar en el modelo pedagógico tal como lo define

Ortiz (2009):

“Una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (p.32)

Lo anterior pone en evidencia que la práctica pedagógica no puede estar aislada del Horizonte Institucional, por el contrario, la enseñanza debe dar cuenta de los objetivos institucionales, razón por la cual, nos vimos obligadas a replantear la pregunta de investigación inicial. Para ello, indagamos sobre investigaciones que nos permitieran acercarnos a estudios sobre el tema y propusimos una primera versión del marco teórico que sustentara el objeto de estudio. Por último, nos dimos a la tarea de definir los instrumentos de recolección de información que facilitarían la comprensión del problema planteado.

Capítulo III

3. Metodología

3.1. Enfoque y Diseño

Partiendo de que el propósito de esta investigación es responder que impacto tiene el uso de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria, esta se desarrolla desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, porque se pretende comprender un fenómeno en su ambiente natural, donde la observación, reflexión, análisis y sistematización de lo acontecido en el aula es el principal insumo para la misma, además porque busca reflexionar y optimizar la práctica pedagógica y nuestros objetivos van en esta misma dirección. Se desarrolla desde el diseño de investigación acción en la cual se definieron tres categorías de análisis; Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, que a su vez dieron lugar a subcategorías, de acuerdo con cada fase del proceso y el rol de los participantes para la transformación de la práctica. Este tipo de investigación requiere de un docente autoreflexivo que esté en capacidad de realizar la investigación de su propia práctica. De otra parte, una de las características de este diseño de investigación es la validez, que se consigue a través de la triangulación de la información.

”El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico” (Restrepo, 2002, p. 8)

Stenhouse (1981) en su obra *Investigación y Desarrollo del Currículo*, frente a la investigación-acción afirma: “el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación pedagógica. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... Debe partir de un

problema, no de una solución.” (p. 169). Más adelante, en la misma obra, Stenhouse añade que el currículo tiene alto poder investigativo para incidir en la práctica de aula y debe generar un cambio en el profesor llamando la atención sobre la necesidad de que este sea un investigador por la sencilla razón de que comienza y se construye sobre sus propios conocimientos y realidades, porque debe responder a preocupaciones basadas en lo acontecido en clase, en consecuencia, el que mejor puede investigar la práctica pedagógica es el practicante de la pedagogía.

Por su parte, Donald Schon (como se citó en Restrepo, 2004) cuando habla de investigación insiste en que el maestro a través de la “reflexión en la acción” o conversación reflexiva con la situación problemática, critique su práctica y la transforme haciéndola más pertinente a las necesidades del contexto.

Las características de la investigación-acción que se relacionan con este proceso son:

- La narrativa central desarrollada se da a partir de la conexión entre la problemática y las posibles soluciones; el diagnóstico y plan de acción responden a las categorías de análisis planteadas y dichas categorías se presentan a partir de la problemática y necesidad de transformación de la práctica pedagógica (Hernández, 2014, p. 511).
- Hacer que el docente se convierta en un investigador de su práctica con miras a transformarla permanentemente, por eso, se investiga la práctica personal. El docente se investiga a sí mismo.
- Construir saber pedagógico.
- Identificar y criticar las teorías implícitas en la práctica educativa.

La investigación se desarrolla en tres fases esenciales: observar (construir el bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e

implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez. Esta última fase, actuar, tiene el propósito de intervenir el aula para el mejoramiento y el fortalecimiento institucional, concretamente en el área de lenguaje (Hernández, 2014, p. 511).

En la primera fase, las investigadoras, tres profesoras de la institución LAE de educación inicial y básica secundaria, formulan el problema de investigación a partir del análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el índice sintético de calidad (ISCE), los diarios de campo y sus propias experiencias de aula. En esta búsqueda de elementos que aportaran a la delimitación del problema de investigación, en primer lugar, realizaron indagaciones por medio de una encuesta estructurada (Anexo 2), con el objetivo de saber si las docentes, en este caso también investigadoras, conocían y aplicaban estrategias que se correspondieran con el enfoque pedagógico constructivista aprendizaje significativo establecido por la institución en su proyecto educativo institucional. Dicha encuesta, original de Cisneros, Alonzo y Torre (2007), se conforma de seis secciones. Las dos primeras miden conocimientos vinculados con la planeación de la enseñanza mientras que las secciones tres y cuatro se centran en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje. Las secciones cinco y seis se enfocan en la evaluación del aprendizaje. A través de este instrumento se concluyó que, las docentes objeto de investigación desconocían las estrategias y fundamentos del enfoque pedagógico definido por la institución en el P.E.I. debido a que los resultados de esta encuesta no se contraponían a los hallazgos logrados en los antecedentes del problema, reafirmando así la situación problemática.

Se aplican nuevos instrumentos de recolección de información y se elabora una triangulación de información para asegurar la validez del proceso.

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (diarios de

campo, grupos focales, etc). Al hacer esto, la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad, y esto a su vez, enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

3.2. Alcance

En esta investigación de alcance descriptivo se aplicaron los enfoques de Constructivismo aprendizaje-significativo a la luz de los planteamientos de Ausubel, Vigotsky y Piaget y la visibilización del pensamiento del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Paralelo a esto, se plantea una intervención pedagógica de aula mediante el diseño, elaboración y aplicación de estrategias constructivistas. Dicha intervención establece una ruta didáctica, la planeación de clase y el uso de rutinas de pensamiento. En el grado preescolar se emplean Zoom-in, Antes pensaba-Ahora pienso, Veo-Pienso-Me pregunto, Pienso-Me intereso-Investigo. En el grado sexto, Color-Símbolo-Imagen (CSI) y el Puente 3,2,1 y por último, en grado séptimo Qué sé-Qué quiero saber, CSI, El semáforo y Antes pensaba-Ahora pienso, con el fin de demostrar que favorecen el desarrollo de pensamiento y mejoran la comprensión de conceptos trabajados con estudiantes de preescolar y básica de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar, ubicada en Villapinzón, Cundinamarca.

3.3. Población

Como se mencionó anteriormente, la investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar donde se pretende resolver un problema concreto que subyace a la práctica pedagógica y a los ambientes de aprendizaje, desde la reflexión y el análisis de lo acontecido en el desarrollo de las clases de las docentes investigadoras:

- Sede Próspero Pinzón San Pedro: La docente Deisy Milena Rubiano Garzón encargada de la educación inicial (preescolar). Orienta un grupo conformado por 18 estudiantes que oscilan entre los 4 y 5 años de edad.
- Sede Rural Simón Bolívar: La docente Dorys Amanda Gordillo Garzón orienta el área de lenguaje en el grado 6° de educación básica secundaria con un total de 14 de estudiantes y cuyo promedio de edad oscila entre 10 y 14 años.
- Sede centro, Colegio Luis Antonio Escobar: La docente Magda Liliana Torres Fernández quien orienta el área de lenguaje en grado 7° de educación básica secundaria, compuesto aproximadamente por 30 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años.

3.4. Categorías de Análisis

Por tratarse de un análisis que parte del ambiente natural del aula de clase y con el propósito de que estos procesos se examinen en cada una de las aulas de las investigadoras. En la tabla 1: Categorías de análisis se establecen los siguientes elementos: el ámbito temático (currículo), el problema y la pregunta de investigación surgen de la exploración del contexto y la revisión de antecedentes del problema y de la investigación. Mediante dichos elementos se define el objetivo y las categorías de análisis: enseñanza, aprendizaje y pensamiento, para las cuales, se determinan las subcategorías e indicadores. De manera que estos procesos adelantados en cada una de las aulas de las investigadoras así como el producto de sus reflexiones, se integren a lo institucional.

Tabla 1
Categorías de análisis

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS	
Currículo	Los procesos de enseñanza y aprendizaje no dan cuenta del uso de estrategias constructivistas que evidencien la apropiación del enfoque constructivista definido en el currículo de la institución. Este aspecto afecta negativamente el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de preescolar y básica.	¿Qué impacto tiene el uso de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar?	Generar y analizar el impacto de las estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar, con el fin de mejorar las prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Enseñanza	Enfoque pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente	Planeación Grupo focal Diarios de campo Matriz de valoración de la clase por parte del estudiante	
					Planeación		
					Desarrollo de la clase		
				Aprendizaje	Rol del docente		
					Rol del estudiante		Diarios de campo Rutinas de pensamiento Matriz de autoevaluación del estudiante
					Comprensión y aprendizaje significativo.		
Pensamiento	Reflexión del docente	Diarios de campo Rutinas de pensamiento Grupo focal					
	Visibilización del pensamiento						

Construcción propia (2016).

3.5. Instrumentos para la Recolección de la Información

3.5.1. Grupo Focal.

Se determinó aplicar un grupo focal con el objetivo de indagar qué piensa el docente acerca de Aprendizaje, Enseñanza y Pensamiento desde el currículo. Este instrumento consta de siete preguntas. Su análisis se sintetiza en la tabla 2: Matriz de hallazgos: Grupo Focal, donde se pone de manifiesto que las docentes no tienen en cuenta los principios del modelo pedagógico de la institución para direccionar la enseñanza. Sus respuestas no evidencian el uso de estrategias constructivistas que permitan al estudiante aprender de forma significativa, es decir, no se le dota de las herramientas para desarrollar habilidades del pensamiento. Además de esto, las docentes no hacen una reflexión continua y sistematizada de su labor, por lo cual, no existe un plan de mejoramiento medible en sus prácticas pedagógicas. Por su parte, el estudiante se limita a ser un receptor pasivo de su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 2
Matriz de hallazgos: Grupo Focal

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
PREGUNTAS ORIENTADORAS	1. ¿Qué es lo importante de ser maestro? 2. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al preparar su clase? 4. Describa el enfoque pedagógico con el cual direcciona sus clases.	3. ¿Cómo evidencia el aprendizaje en sus estudiantes? 5. ¿De qué manera involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje?	6 ¿Sus clases permiten que el estudiante se cuestione? 7. ¿Sistematiza las reflexiones de su quehacer pedagógico? Si su respuesta es positiva ¿Qué cambios ha generado esta labor en sus clases?
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS	Las docentes coinciden en que ser maestro implica ética profesional, responsabilidad y compromiso, prepararse profesionalmente y formar personas de bien. En cuanto a la planeación, las docentes tienen en cuenta la temática y las actividades. Algunas consideran los conceptos, los estándares, las competencias, las dimensiones y la evaluación	Las docentes evidencian el aprendizaje de las temáticas mediante evaluaciones y guías de trabajo, con el fin de asignarle un valor numérico al aprendizaje del estudiante. Las docentes	Las docentes no invitan a su estudiante a reflexionar sobre un conocimiento, se limitan a responder sus preguntas. En cuanto a la sistematización de la reflexión pedagógica, las docentes recuerdan experiencias significativas, pero no cuentan con un registro que direcciona nuevas acciones en el aula.

	<p>como elementos de la planeación.</p> <p>Las docentes manifiestan que no direccionan la clase desde un enfoque pedagógico concreto.</p>	<p>involucran al estudiante de forma pasiva, es decir, el estudiante se convierte en un agente receptor de información que da cumplimiento a unas actividades que han sido impuestas por su profesor.</p>	
<p>OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DE LAS INVESTIGADORAS</p>	<p>Las docentes tienen claridad en algunas cosas inherentes a la labor de ser maestro como el saber disciplinar, el saber pedagógico, el saber sociocultural y el saber psicológico. En efecto, un buen docente sabe involucrar estos saberes para generar experiencias de aprendizaje en su estudiante.</p> <p>Debe existir un interés particular del maestro por pensar de manera profunda y diferente sobre las oportunidades que ofrece a sus estudiantes para pensar y para aprender. (Church, 2014, p. 10) Es importante que en la planeación el docente reflexione y sistematice sus propias observaciones de la clase, de manera que disponga de las herramientas que favorezcan al logro del objetivo. Además, esto es evidencia de que se sigue una secuencia lógica para la enseñanza.</p> <p>Las docentes tienen en cuenta elementos importantes a la hora de planear, pero se olvidan de algunos aspectos como las metas, pensadas para el desarrollo de la comprensión, y las actividades propuestas, pues no describen desempeños que guíen al estudiante en el desarrollo de su pensamiento. Como investigadoras se sugiere la planeación de unidades que no sean pensadas para el docente sino para el estudiante, donde se propongan desempeños y metas de comprensión que sean motivadores, llamativos y asequibles, que ofrezcan</p>	<p>Para evidenciar el aprendizaje es necesario plantear desempeños y criterios claros, que estén conectados entre sí, que sean asequibles para el estudiante. Esto le permitirá demostrar lo que va aprendiendo.</p> <p>El estudiante es autor y actor de su proceso de aprendizaje, además, aprender no consiste en repetir el concepto que otros han teorizado, lo ideal es que a partir de estos conceptos el estudiante desarrolle sus habilidades y conocimientos propios.</p>	<p>El docente debe cambiar su forma de pensar y buscar las estrategias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Así pues, una buena motivación les facilita la expresión de lo que están pensando y, de lo que van comprendiendo. En este sentido, se trata de ofrecer alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar con respecto a un tema específico, mediante preguntas, cuestionamientos, es decir, darle la oportunidad al niño de que formule hipótesis acerca de lo que quiere aprender, ya que el resultado del pensamiento siempre va ser la comprensión. (Bloom, 2014)</p> <p>Partiendo de la definición misma de la acción de reflexionar “pensar y considerar un asunto con atención y detenimiento para estudiarlo, comprenderlo bien, formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión”. (RAE, 2012). Este proceso debe ser entendido como inherente al quehacer pedagógico, por lo cual, se hace necesario que el docente desarrolle estrategias para analizar lo que es, lo que piensa y lo que hace, en objeto de su propio análisis y valoración de los procesos que lleva a cabo en la práctica. Al desarrollar un diario de campo personal logrará decisiones fundamentadas y orientadas,</p>

	<p>conexiones con el mundo real, que estén organizadas en cuanto a exploración, investigación y proyecto final, todo esto garantizará mejores procesos en la enseñanza.</p> <p>Por otro lado, las docentes no mencionan la evaluación como un aspecto de la planeación, la cual debe contar con unos criterios claros para el estudiante y una retroalimentación continua que enriquezca su trabajo desde fuentes diferentes; docente, compañeros, expertos y padres de familia.</p> <p>Cuando las docentes afirman no tener en cuenta el enfoque pedagógico, evidencian el desconocimiento del horizonte institucional y el PEI, por tanto, se presume una desarticulación de los procesos de la enseñanza con los objetivos que plantea la institución. Siendo el constructivismo el enfoque pedagógico elegido por la institución y plasmado en el PEI se sugiere, para esta investigación, que las docentes generen un cambio en el aula, permitiendo a sus estudiantes la construcción del conocimiento a partir del desarrollo del pensamiento.</p>		<p>sabiendo el porqué y el para qué de cada una de ellas, ya que la función docente se logra a través de una adecuada combinación de acción y reflexión que permitan un cambio positivo, convirtiendo su experiencia en aprendizaje.</p>
--	---	--	--

Construcción propia (2016).

3.5.2. Prueba Modelos Pedagógicos.

Autor: Julián de Zubiría.(Mayo de 2006)

Estandarización y revisión estadística: Alberto Ramírez.

La prueba online de modelos pedagógicos propuesta por Julián de Zubiría tiene el objetivo de identificar cuál es el modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente que la responde. Julián de Zubiría miembro fundador y director del Instituto Merani ha creado el

modelo pedagógico denominado pedagogía Dialogante e Interestructurante y ha validado parámetros de análisis de los diferentes modelos pedagógicos. En esta prueba, en concreto, centra sus estudios en el análisis de la escuela tradicional, la escuela activa y los enfoques constructivistas. Consta de 40 preguntas de selección que caracterizan aspectos referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias metodológicas, uso de recursos, formas de evidenciar el aprendizaje en los estudiantes, planeación, evaluación y retroalimentación.

Además, en este ejercicio el autor evalúa teniendo en cuenta dos parámetros. Mediante el primero, se obtiene una calificación de acuerdo con el proceso de estandarización realizado para Colombia y América Latina, esto es, los resultados indican si quien responde la prueba es más o menos tradicional, activista, dialogante o constructivista en comparación con el promedio nacional e internacional. El segundo parámetro, es el criterio, cuyos resultados indicarán en qué medida su modelo pedagógico está acorde con los principios, postulados y prácticas tradicionales, activistas, constructivistas o dialogantes.

Así pues, los dos parámetros anteriores pueden diferir, ya que el primero se realiza respecto al promedio para Colombia y América Latina, mientras que el segundo se establece frente a principios pedagógicos, independientemente de los promedios internacionales. Por último, debe tenerse en cuenta que los enfoques constructivistas han sido divididos en dos niveles; el epistemológico que se refiere a los principios y el pedagógico que se refiere a la práctica educativa y que los puntajes y la tabla de calificación se presentan de manera independiente.

Esta prueba fue aplicada a las docentes participantes de la investigación y ha arrojado los resultados (Anexo 6: Resultados prueba modelos pedagógicos) que se relacionan a continuación:

La docente Liliana Torres obtiene una calificación de alto para la escuela tradicional y muy bajo en el constructivismo pedagógico frente al promedio para Colombia y América Latina;

mientras que su calificación, frente al criterio, resulta ser medio para las escuelas tradicional y constructivista.

Por su parte, la docente Deisy Milena Rubiano, obtiene una calificación de bajo para la escuela tradicional y muy bajo en el constructivismo, frente al promedio. En cuanto a su calificación frente al criterio, arroja que el constructivismo es bajo y su práctica pedagógica es dialogante.

Por último, la docente Amanda Gordillo, obtiene una calificación de muy bajo frente al promedio en las escuelas pedagógicas evaluadas. En lo que tiene que ver con el criterio, su calificación es baja para el constructivismo pedagógico y su práctica pedagógica es dialogante. Con lo anterior, se puede evidenciar que las docentes desconocen los principios y estrategias del modelo pedagógico constructivista.

3.5.3. Análisis de la planeación de clase.

Con la finalidad de conocer qué piensan los docentes a la hora de planear su clase y qué aspectos tienen en cuenta al sistematizar este proceso, se realiza un conversatorio informal con las docentes que adelantan esta investigación; en este ejercicio estuvieron acompañadas y orientadas por el asesor de investigación inmediatamente después de la visita institucional de aula¹. Los datos se analizan mediante la tabla 3. Matriz de hallazgos:Planeación de clase.

¹ En el desarrollo de la investigación se establecieron tres visitas institucionales por parte de la Universidad de la Sabana y el Ministerio de Educación Nacional con el fin de dar apoyo y seguimiento al proceso. En esta tercera visita hubo acompañamiento en el aula de clase de las investigadoras.

Tabla 3
Matriz de hallazgos: Planeación de clase

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HALLAZGOS	OBSERVACIONES Y COMENTARIOS
ENSEÑANZA	Algunos planeadores contienen indicador y estándar. El tiempo varía entre 1 y 8 horas. Algunos docentes plantean la evaluación del proceso de la clase, mientras que otros lo proponen solo como evaluación para el estudiante para saber si aprendió o no.	Los planeadores deben incluir implícita o explícitamente los saberes previos, las metas y competencias para el estudiante. El maestro debe tener en cuenta la retroalimentación como un proceso continuo de mejoramiento de los procesos de enseñanza.
APRENDIZAJE	En el planeador se enuncian actividades generales que no garantizan el aprendizaje, ya que enuncian clase magistral o talleres para que el estudiante trabaje conceptos de memoria sin buscar el desarrollo de su pensamiento. Las actividades se plantean como prácticas rutinarias que hacen que el aprendizaje sea superficial, porque se centra en la memorización de conocimientos.	El planeador debe convertirse en un instrumento para que el estudiante tenga claro qué va a aprender, cómo va a lograr y a evidenciar ese aprendizaje. Se propone no solo dar a conocer las actividades sino concertarlas con los estudiantes. Estas deben conducirlos al desarrollo de la autonomía y el trabajo colaborativo y cooperativo. Las actividades deben propender por un aprendizaje profundo que se centre en el desarrollo de la comprensión a través de procesos activos y constructivos. Bloom (como se citó en Ritchhart, 2014).
PENSAMIENTO	El docente considera que el planeador es un instrumento para si mismo , no lo elabora pensando en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su estudiante. El docente no reflexiona acerca de este proceso. En el planeador no se refleja que el docente planee actividades que promuevan el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. No hay reflexión por parte de los docentes sobre su planeación.	Implementar rutinas de pensamiento con el fin de que el estudiante logre la comprensión y por ende aprendizajes significativos. El docente debe reflexionar sobre qué tipo de pensamiento busca/logra desarrollar en sus estudiantes.

Construcción propia (2016).

3.5.4. Análisis de los diarios de campo.

Una de las técnicas que más utiliza la investigación acción es el diario de campo, registrando en él eventos de la práctica educativa que la reflejen fielmente. Es un instrumento que le permite al docente de construir su práctica, recolectando información y sistematizándola alrededor de categorías de análisis. En la tabla 4. Matriz de hallazgos: Diarios de Campo, se registran

hallazgos que surgen como el resultado del análisis de las observaciones hechas por las docentes.

Tabla 4
Matriz de hallazgos: Diarios de campo

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HALLAZGOS TRANSICIÓN	HALLAZGOS SEXTO	HALLAZGOS SÉPTIMO
ENSEÑANZA	La docente da a los niños conceptos y les pide observar al tablero y hacer lo que ella hace. Se hacen dinámicas y canciones que mantiene a los niños alegres.	Existe una rutina para iniciar la clase. Saludo, oración, llamado a lista, frase del día. La docente se caracteriza por ser expositora.	Existe una rutina para la clase: saludo, aseo del salón, llamado a lista, oración, la profesora expone el tema en el tablero, les pide a los estudiantes mantener el cuaderno cerrado mientras ella explica. Luego les dicta que escribir en el cuaderno y tarea.
APRENDIZAJE	Los estudiantes desarrollan una guía que se basa en colorear o decorar.	Prima el trabajo individual. La docente generalmente usa un mapa conceptual para exponer no intenta que los estudiantes lo construyan con su orientación. Los estudiantes, realizan ejercicios mecánicos para aprender acerca del tema. Cabe resaltar que el inicio de la clase permite que los estudiantes intervengan dando a conocer sus ideas acerca de la frase expuesta por su profesora.	Los estudiantes no conocen la planeación, objetivos, estrategias lo que impide que se involucren. No se activan conocimientos previos ni se dan espacios para que los estudiantes realicen conexiones. El estudiante por su desmotivación mantiene distraído, algunos hacen otras cosas mientras el docente explica y dicta. No hacen tareas. Desmotivación por aprender.
PENSAMIENTO	Los estudiantes no develan su pensamiento con respecto al conocimiento impartido. Generalmente responden a preguntas para responder al día de la semana, la fecha, o qué es? Solo nombran objetos.	Al inicio de la clase los estudiantes intervienen dando a conocer sus ideas acerca de la frase expuesta por su profesora.	Ausencia de oportunidades para que el estudiante visibilice y desarrolle su pensamiento.

Construcción propia (2016).

3.6. Triangulación de la Información

Tabla 5
Matriz de hallazgos: Triangulación de la información

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	PROPUESTA DE MEJORAMIENTO	REFLEXIÓN
ENSEÑANZA	Modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente	Se evidencia que las docentes no apropian los principios del modelo pedagógico constructivista estipulado en el PEI de la institución.	Implementar en el proceso de enseñanza y aprendizaje estrategias constructivistas.	Una propuesta que engloba estos procesos es crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, ya que en lugar de pensar el currículo y juzgar nuestro éxito según la cantidad de contenido presentado, debemos aprender a identificar las ideas y los conceptos claves con los que queremos que nuestros estudiantes se involucren, se cuestionen, se esfuercen, exploren y finalmente desarrollen la comprensión para obtener un aprendizaje significativo.
	Planeación	Las actividades se plantean como prácticas rutinarias que hacen que el aprendizaje sea superficial, porque se centra en la memorización de conocimientos. En definitiva, está pensada para el docente y no para el estudiante.	Se propone planear una unidad didáctica pensada en el estudiante, para el desarrollo de su pensamiento y comprensión. (Construcción de aprendizaje significativo).	
	Desarrollo de la clase	En el desarrollo de las clases no se promueve en los estudiantes la construcción de su conocimiento, ya que la metodología empleada es tradicionalista y magistral.	En el desarrollo de la clase se debe tener en cuenta que “Es importante cultivar el pensamiento en la vida cotidiana de los aprendices y hacerlo visible para poder construir una cultura de pensamiento y una fuerte comunidad de aprendizaje en las organizaciones, en las escuelas y en las aulas. (Ritchhard, 2014, p. 64). Aunque esta es una idea fácil de aceptar, se requiere de algo más para poder llevarla a cabo. Esta idea demanda trabajo, dedicación, reflexión continua y sobre todo el deseo de asumir riesgos e ir más allá de la zona de confort de las prácticas establecidas.	
	Rol del docente	Desconoce los principios del horizonte institucional en cuanto al enfoque pedagógico	Apropiación de estrategias constructivistas que	

		constructivista.	conlleven al logro de los objetivos institucionales.
APRENDIZAJE	Rol del estudiante	Sujeto pasivo que memoriza el conocimiento proporcionado por su profesor. Además, no hay una interacción entre pares que favorezca el aprendizaje.	El estudiante debe ser actor y autor de su proceso de aprendizaje, siendo consciente de su pensamiento y fomentando su autonomía.
	Comprensión y aprendizaje significativo	Los estudiantes no evidencian aprendizajes significativos, lo cual supone que no comprenden los temas desarrollados. Aprenden por el momento.	Herramientas y estrategias rentables para promover el pensamiento de los estudiantes y así desarrollar la comprensión.
PENSAMIENTO	Reflexión del docente	No se dan estos procesos en el docente.	El docente debe hacer una introspección y una reflexión de los procesos en el quehacer educativo. Este proceso debe ser sistematizado y socializado.
	Visibilización del pensamiento	No usan estrategias que le permitan al estudiante expresar de forma gráfica, oral o escrita lo que piensa frente a un tema de aprendizaje.	“Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que pueden ayudarnos como maestros a hacer visible el pensamiento y a apoyar el desarrollo de la comprensión en los estudiante” (Ritchhart, 2014, p. 84).

Construcción propia (2016).

3.7 Segundo Ciclo de Reflexión: Construyendo Nuevas Experiencias

Para el desarrollo de este ciclo, se parte de la premisa de que toda intervención en el aula exige una reflexión previa de la información que se ha recolectado en el proceso investigativo.

Para ello, se parte de la problemática y la necesidad de transformar el quehacer pedagógico de

las investigadoras y se definen las categorías y las subcategorías de análisis.

Una vez analizada la información, nos documentamos con autores como, Coll, Carretero, Díaz, Ausubel, Ritchard y Perkins, entre otros. Quienes nos permiten entender que el aprendizaje significativo es la materialización del constructivismo en la educación escolar y que beneficia el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, pero ¿Por qué resulta tan importante desarrollar el pensamiento en la escuela? Sencillamente porque favorece el fin último de la educación que es el autoaprendizaje o lo que se ha denominado la capacidad de aprender a aprender en cualquier contexto en el que se desenvuelva el aprendiz. De ahí que sea necesario replantear la pregunta de investigación y los objetivos propuestos anteriormente, ahora se desplaza a ¿Cómo a través de prácticas constructivistas se mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de la Institución Departamental Técnica Luis Antonio Escobar?

Así las cosas, concluimos que el enfoque pedagógico se convierte en una forma para analizar, comprender y explicar los procesos educativos escolares, en primer lugar, porque la praxis educativa debe tener un fundamento teórico científico y, en segundo lugar, por sus aportes en cuanto al desarrollo del pensamiento, pues favorecen ampliamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el éxito de la enseñanza depende de la capacidad del profesor para observar, sistematizar y reflexionar acerca de lo que pasa en el aula y de este modo, contar con los fundamentos suficientes para actuar de manera precisa.

Teniendo en cuenta el proceso llevado hasta el momento, realizamos una triangulación de la información a partir de las categorías de análisis previamente definidas para esta investigación; Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento (como se muestra en la Tabla 5. Matriz de hallazgos: Triangulación de la información). El análisis de esta información muestra una actitud conformista por parte del docente frente al fracaso escolar, de hecho, existe una marcada

tendencia a la monotonía en el desarrollo de las clases y se puede comprobar que el docente no propone estrategias constructivistas que favorezcan el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes.

A partir de estos hallazgos y nuestras continuas reflexiones, como estudiantes de Maestría en Pedagogía, podemos afirmar que el docente desde su disciplina debe promover procesos de transformación en el estudiante, generando nuevos ambientes de aprendizaje y una nueva forma de pensar la escuela. En consecuencia, es nuestra responsabilidad como docentes direccionar la enseñanza para fortalecer la forma cómo aprenden los estudiantes, siendo el aprendizaje el resultado de experiencias que generan el desarrollo del pensamiento.

Gracias a la asesoría del Investigador José Omar Castaño León y a las observaciones de los jurados María del Pilar Castillo y Juan Carlos Piñeros realizamos una revisión completa del documento y reajustamos la pregunta de investigación, los objetivos, ampliamos el estado del arte, el marco teórico y finalmente, desarrollamos la propuesta de investigación.

Para esta última, se tienen en cuenta los planteamientos de Ritchard y Perkins (2014), quienes nos comparten una comprensión profunda del proceso educativo mediante la propuesta de hacer visible el pensamiento, pues no se puede concebir el aprendizaje como una acción pasiva, sino como el resultado del pensamiento y de hallar significado a lo que se estudia. El conocimiento surge cuando el aprendiz tiene experiencias de aprendizaje en las que piensa y reflexiona acerca del tema de estudio. Dichos autores sostienen que los docentes interesados en que los estudiantes aprendan y comprendan deberían partir de dos premisas: a) crear oportunidades para pensar y b) hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

En definitiva, nos vimos en la necesidad de diseñar experiencias donde la planeación de la enseñanza se desarrolla con base en los principios del enfoque pedagógico constructivista-

aprendizaje significativo, haciendo uso de las rutinas de pensamiento como estrategias efectivas para la construcción del aprendizaje.

Para llevar a cabo este proceso, hemos desarrollado algunas rutinas de pensamiento por ejemplo, en grado transición, se desarrolló la rutina color- símbolo-imagen. El resultado de este ejercicio nos deja ver que es una rutina compleja para niños de cinco años porque, por la etapa en la que se encuentran, no construyen fácilmente metáforas y no diferencian un símbolo de una imagen. Aunque la docente los orientó mediante la modelación, los niños no lograron el objetivo. Posteriormente, con este mismo grupo se utilizaron las rutinas Antes pensaba que... Ahora pienso que ... donde se observó que los niños visibilizaban verbalmente su pensamiento dando razón del cambio que surge, al explorar cómo y por qué va cambiando su forma de pensar. Además, la docente pudo darse cuenta de qué comprendieron los niños y pudo actuar de acuerdo a ello de forma eficiente. También se desarrolló la rutina Zoom in que busca desarrollar la predicción textual. Esta fue un éxito, les gustó bastante porque tenían que adivinar qué imagen se escondía, pero además de eso resultó ser un buen ejercicio para explicar el porqué de sus ideas, desarrollando en ellos habilidades de comprensión y la oralidad. Con esto, se comprueba que las rutinas de pensamiento, Antes pensaba que...Ahora pienso que... y Zoom in, son estrategias constructivistas no solo atractivas para los estudiantes sino que se convierten en un componente estratégico para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje significativo.

Así mismo, se han usado rutinas de pensamiento en los grados sexto y séptimo y al compartir nuestras experiencias como docentes e investigadoras determinamos que aquellas rutinas que resultan más atractivas para los estudiantes son las que utilizaremos como estrategias constructivistas para el desarrollo de la propuesta de investigación.

Capítulo IV

4. Propuesta de Intervención

Esta investigación tiene la intención de transformar la práctica dentro del aula, tomando como referente las tres categorías de análisis: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Específicamente el objetivo es mejorar la enseñanza y como consecuencia, el aprendizaje del estudiante mediante el diseño, elaboración y aplicación de estrategias constructivistas de intervención pedagógica de aula, como rutinas de pensamiento y el reajuste a las planeaciones de clase.

La propuesta de intervención pedagógica, está enmarcada dentro del referente conceptual de la teoría constructivista de Ausubel, Vigotsky y Piaget. Se espera que una vez concluya la investigación, se incorporen elementos constructivistas que aporten al éxito de la comprensión, el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Por consiguiente, la investigación permite comprender sus posibilidades en la didáctica de las clases e incluirlas en la reflexión pedagógica a través de la observación, cambiando las apreciaciones frente a la práctica escolar, la cual parte de una motivación personal que se extiende progresivamente hacia el campo profesional. Investigar, pues, se convierte en otra manera de asumir la educación porque se trasciende la reproducción del conocimiento por la posibilidad de reflexionar la vida misma para convertirla en un ejercicio constante de acción y reflexión.

De esta manera las docentes investigadoras se sienten vinculadas con los procesos de reflexión desarrollados en la universidad y se relacionan de manera constante con la comunidad educativa, y viceversa, donde se vislumbra desde una mirada holística, la posibilidad de sopesar trabajos investigativos y aportar desde el conocimiento y experiencia en pro de su mejoramiento;

además de entablar vínculos con instituciones educativas de nivel básico y superior para realizar posteriores trabajos en este ámbito.

La implementación de las estrategias constructivistas en un período académico aproximado de seis semanas, a partir del 13 de febrero al 24 de marzo de 2017, se llevó a cabo teniendo en cuenta los presupuestos teóricos mencionados y desde el currículo, se considera construir una planeación, partiendo de los conocimientos previos y de las necesidades individuales de los estudiantes para el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento que sean significativos para los mismos estudiantes.

Concretamente, se tendrá en cuenta la categorización que hacen Richhart, Church y Marrison (2014) la cual refleja la forma cómo los docentes podrían presentar y organizar una unidad didáctica:

- Presentar y explorar: esta categoría lleva a pensar de qué puede tratarse el tema, qué se espera hacer o aprender y a plantear una hipótesis sobre el mismo. Permite recordar y activar conceptos previos, así como describir lo que se sabe sobre el tema y relacionarlo con los propios intereses.
- *Sintetizar y organizar*: esta categoría ofrece la posibilidad de que el estudiante logre resumir, captar la esencia, descubrir, organizar información, establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas, identificar conceptos claves, enfocar la atención, analizar y reflexionar. Conduce al estudiante a no transcribir la información sino a gestionarla, organizarla, plasmarla o sistematizarla.
- *Profundizar y construir*: esta categoría tiene por objetivo que el estudiante razone con evidencia, tome una perspectiva, identifique complejidades, argumente.
- *Valorando procesos*: etapa propuesta por las investigadoras para dar la oportunidad a los

estudiantes de que evalúen sus hipótesis y validen el proceso de transformación en su pensamiento.

El diseño de estrategias basadas en el enfoque constructivista aprendizaje significativo, como lo son las rutinas de pensamiento, presenta la particularidad de ser algo sencillo, pero da paso al cambio que se precisa para lograr que los estudiantes no sigan recibiendo los conceptos de la misma forma que se hacía antes.

Para la elección de las rutinas de pensamiento se tiene en cuenta el propósito que se persigue en cada momento del aprendizaje, la edad y características propias del estudiante y del contexto. Es de tener en cuenta que las rutinas son estrategias que se pueden modificar sin cambiar su esencia; así como existen rutinas que específicamente se pueden utilizar al comienzo de una unidad, hay otras que son flexibles. Como ya se dijo, el docente debe hacer la elección de acuerdo al propósito que se persigue.

En cuanto al desarrollo del pensamiento se proponen estrategias constructivistas que permitan en el estudiante un papel activo en él, pues no solo se identifica con las actividades de aula sino que reconoce su valor pedagógico. Por su parte, el docente será un guía y facilitador en el proceso. En este orden de ideas se crean ambientes intencionales que orientan el desarrollo del pensamiento visible y crean culturas de pensamiento en el aula.

Por otra parte, desde un punto de vista constructivista, la retroalimentación constante es lo ideal y debe ser una parte integral del proceso educativo asimismo, la autoevaluación sirve al estudiante para hacer un mayor esfuerzo, ser consciente de su aprendizaje y cómo cambia su pensamiento, particularmente cuando hay trabajos en grupos y colaborativos.

La propuesta de intervención es una forma de concretar y describir el modo en que las investigadoras emplearán las estrategias para el alcance de los objetivos y así poder dar respuesta a la pregunta de investigación. Esta propuesta se desarrolla en las fases que se describen a continuación:

4.1. Primera Fase: Ruta Didáctica

La ruta didáctica que se muestra en a tabla 6: Ruta didáctica, es una orientación pedagógica y sugerencia metodológica, que surge de la necesidad de crear secuencias útiles, para llevar a cabo un buen proceso en el aula. Para esta investigación se construye a partir de las tres categorías: enseñanza, aprendizaje y pensamiento y se establece un modelo de secuenciación lo suficientemente flexible, desde el punto de vista pedagógico, para que los contenidos ya existentes y los contenidos ajustados, puedan ser compartidos y adaptados a las necesidades específicas del aula.

Tabla 6
Ruta Didáctica

RUTA DIDÁCTICA	
CATEGORÍA: ENSEÑANZA	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Proponer y desarrollar la planeación propia del grado transición y de las clases de español de los grados 6° y 7° incluyendo los principios del constructivismo - aprendizaje significativo.	<p>Se proponen planeaciones, dos por cada grado, Anexo 7: Planeación de clase, 2017)</p> <p>Transición: Clasificando ando e Interactuando con los animales domésticos.</p> <p>Grado sexto: Leyendo, leyendo, disfrutando y aprendiendo, Mi mundo fantástico.</p> <p>Grado séptimo: Comprendiendo al príncipe feliz, Soy un gran escritor.</p> <p>Cada unidad cuenta con la estructura de planeación propuesta por las investigadoras. Esta contiene: Tema (llamativo para el estudiante), habilidad a desarrollar, presentar y explorar, sintetizar y organizar, profundizar y construir, y valorando procesos.</p>

CATEGORÍA: APRENDIZAJE	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Proponer rutinas de pensamiento donde el estudiante active conocimientos previos, sintetice ideas, relacione conceptos y valore su proceso para que de esta forma construya aprendizajes significativos.	<p>El diseño de la planeación propone el uso de algunas de las rutinas de pensamiento (Ritchhart & Otros 2014). Como propuesta de estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento y la adquisición del aprendizaje significativo, seleccionadas de acuerdo al propósito que se persigue en la planeación y las características propias de cada grupo en particular.</p> <p>Transición: Zoom In; Antes pensaba - ahora pienso ; Veo-pienso me pregunto; Pienso, me intereso, investigo.</p> <p>Grado sexto: Color-símbolo-imagen (CSI). El puente 3, 2,1.</p> <p>Grado séptimo: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber?; CSI, El semáforo, antes pensaba-ahora pienso.</p>
CATEGORÍA: PENSAMIENTO	
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Visibilizar el pensamiento del docente y del estudiante para analizar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de esta investigación.	<p>El docente debe hacer una introspección y una reflexión de los procesos en el quehacer educativo, de igual manera, debe socializarlas y sistematizarlas mediante grupo focal, análisis de la planeación, diario de campo y ciclos de reflexión.</p> <p>Visibilizar el pensamiento de los estudiantes mediante el uso de rutinas de pensamiento durante el proceso de aprendizaje y autoevaluación del estudiante. Por otro lado, usar la matriz de autoevaluación del estudiante y la matriz de valoración de la clase para reflexionar sobre lo que piensa el estudiante del proceso de enseñanza y de aprendizaje.</p>

Construcción propia (2017).

4.2. Segunda Fase: Propuesta del esquema para la planeación de clase.

El propósito de la planeación es implementar en el aula un diseño de clase desde la perspectiva constructivista, encaminada a un proceso de construcción permanente del conocimiento y al logro de aprendizajes significativos y autónomos. La planeación está orientada a investigar, crear, secuenciar y vincular el proceso educativo en función del contexto y de los procesos de pensamiento que conlleven al aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con los hallazgos y el análisis de información se propone la planeación que se recoge en la tabla 7: Esquema para la planeación de clase, diseñada bajo los principios del enfoque constructivista aprendizaje-significativo, la cual involucra el uso de rutinas de pensamiento como estrategia constructivista para el desarrollo del pensamiento.

Tabla 7
Esquema para la planeación de clase

PLANEACIÓN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
PRESENTAR Y EXPLORAR
<p>Esta etapa es un ejercicio de exploración en la cual el estudiante recuerda sus conceptos previos, la experiencia diaria, la cotidianidad, sus expectativas, preguntas, dudas o su curiosidad, entre otros aspectos, para enfrentarse a un nuevo conocimiento.</p> <p>Para esto siempre debe utilizar un motivante; que puede ser una lectura corta, una imagen para analizar, una canción, un video corto, o una rutina de pensamiento; también se debe conducir al estudiante a describir lo que sabe sobre el tema y relacionarlo a partir de sus gustos e intereses.</p>
SINTETIZAR Y ORGANIZAR
<p>En esta etapa el estudiante debe establecer herramientas de consulta como libros, documentales, páginas de investigación, entrevistas, encuestas, audios, infografías, entre otras, que le permitan rastrear y obtener información acerca del tema de estudio. Es importante que el aprendiz no transcriba la información consultada, sino que utilice alguna rutina de pensamiento u otra actividad que encuentre para gestionar, organizar, plasmar, establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas, identificar conceptos claves, enfocar la atención, analizar, sistematizar la información y reflexionar. Conduce al estudiante a no transcribir la información.</p> <p>El docente orienta y guía a su estudiante, debe enseñarle a referenciar las fuentes de información consultadas (Bibliografía).</p>
PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR
<p>En esta etapa el estudiante debe poner en práctica lo aprendido en la etapa de sintetizar y organizar. Por ejemplo, debe realizar ejercicios, desarrollar una rutina de pensamiento, realizar una práctica con elementos del tema entre otras posibilidades. Tiene por objetivo que el estudiante razone con evidencia, tome una perspectiva, identifique complejidades. De esta manera el estudiante pondrá a prueba el aprendizaje que adquirió anteriormente.</p>
VALORANDO PROCESOS
<p>Esta es la etapa final del proceso. Aquí el objetivo es que el estudiante trabaje de manera crítica y reflexiva frente a lo aprendido. Para esto es importante que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evalúe hipótesis o reflexione si alcanzó el propósito, llevarlo a pensar si se ha validado o rechazado la hipótesis o descripción de la etapa de activación de conocimientos previos y cómo fue el proceso de transformación de su pensamiento inicial a este punto. 2. Evaluar el proceso personal. Se pueden proponer matrices de autoevaluación y/o rutinas de pensamiento como por ejemplo: antes pensaba-ahora pienso, para reflexionar acerca de lo logrado y lo que falta por alcanzar, lo difícil y lo fácil que le resultaron las actividades y en general, el proceso, esto permitirá plantear posibles acciones para mejorar.

Construcción propia. (2016).

Capítulo V

5. Resultados de la Investigación

5.1. Análisis de resultados.

En este capítulo se da a conocer el análisis de los resultados que arroja la implementación de la propuesta. Para esto se usa la técnica de matriz de hallazgos y análisis del discurso.

5.1.1. Planeación

La planeación se analiza mediante Anexo 9: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza. Después de realizado el taller se toma la información que este arroja para analizarla mediante la Tabla 8: Matriz de resultados: Planeación de clase, y de acuerdo con las categorías de análisis definidas para la investigación. En esta se evidencian los alcances del desarrollo de la propuesta de planeación, desarrollada por las investigadoras con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su relación con los principios del enfoque constructivista aprendizaje significativo definido por la institución.

Tabla 8

Matriz de resultados: Planeación de clase

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HALLAZGOS
ENSEÑANZA	<p>Se evidencia una secuencia lógica para la enseñanza porque responde a los principios pedagógicos del enfoque constructivista aprendizaje significativo definido por la institución.</p> <p>Se mejoró la dinámica de la clase porque se le da importancia al trabajo colaborativo, la relación maestro-estudiante es más amena, ya que se centra en el diálogo y la concertación. El dar a conocer la planeación de la unidad le permite al estudiante motivarse y hacer sugerencias con respecto a las actividades planeadas.</p> <p>El organizar la planeación basada en momentos de aprendizaje permite vincular elementos que caracterizan el enfoque pedagógico aprendizaje – significativo como lo son: el tiempo, el lenguaje, la interacción, los subsumidores (conocimientos previos), entre otros.</p>
APRENDIZAJE	<p>En los diferentes momentos se planean, se organizan y se desarrollan actividades para que los estudiantes evidencien el uso adecuado de la oralidad, la lectura y la escritura. Se observa que frente a este nuevo proceso un tema se desarrolla en un tiempo más prolongado porque se respetan los ritmos de aprendizaje, pues no se limita a una hora cátedra como se hacía antes, sino que es el mismo estudiante quien con orientación de su</p>

	profesor construye comprensiones para aprender significativamente.
PENSAMIENTO	En los diferentes momentos de la planeación se desarrollan actividades de visibilización de pensamiento. El incluir rutinas de pensamiento como propuesta de estrategia constructivista permitió que los estudiantes expresaran su pensamiento de forma gráfica, oral y escrita; para develar sus conocimientos previos, sintetizar nueva información, ayudar a explorar ideas, razonar y reflexionar acerca de lo logrado y lo que falta por alcanzar en cuanto al objetivo del aprendizaje.

Adaptado de Omar Castaño (octubre 2016).

5.1.2. Impacto del Uso de las Rutinas de Pensamiento.

Para lograr una evaluación del impacto del uso de las rutinas de pensamiento como estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento, a continuación se presenta la reflexión que hace cada una de las investigadoras después de aplicarlas en el aula.

5.1.2.1. Rutinas de pensamiento desarrolladas en el grado preescolar:

RUTINA DEL PENSAMIENTO “ZOOM IN” EN GRADO PREESCOLAR	
Fecha: Febrero 13 de 2017	Con la rutina de pensamiento “Zoom in” se pretende hacer visible el pensamiento de los estudiantes de grado preescolar de la sede Prospero Pinzón, Colegio Luis Antonio Escobar, motivándolos a ser curiosos, a preguntarse a partir de sus preconcepciones, a indagar, a resolver dudas (de manera individual o grupal) para que desarrollen la habilidad de anticipar e interpretar. A partir de la observación de las partes de una imagen ellos generan hipótesis, identifican, asocian y clasifican elementos según su tamaño.
TEMA: Clasificando ando	
PLANEACIÓN	
Para dar inicio a la actividad la docente narrará el cuento “Ricitos de Oro”: los estudiantes a medida que van escuchando y observando las imágenes del cuento, van realizando intervenciones donde comparan cada uno de los personajes y los elementos que aparecen en la narración.. Previamente al desarrollo de la rutina de pensamiento “Zoom in”, se ubica en el tablero una imagen escondida tras papeles de colores, dicha imagen está relacionada con el tema a trabajar. A continuación, se presenta a los estudiantes la rutina y se les explica en qué consiste la actividad. Se pasa al tablero a un estudiante quien retira un papel de color, quedando al descubierto una parte de la imagen. La docente dirige un conversatorio de la parte descubierta con preguntas como: ¿Qué observan? ¿Qué piensan que hay escondido? ¿Qué piensan que puede ser? Se continúa retirando los papeles con la intervención de los demás estudiantes, hasta destapar por completo la imagen, direccionando a los estudiantes a una lluvia de ideas ¿Qué nuevas cosas observan? ¿Qué se pueden preguntar de lo observado? ¿Qué relación tiene la imagen con el cuento? Una vez se haga visible el 100% de la imagen, se les indica a los estudiantes que observen y den a conocer sus ideas: llevándolos mediante el diálogo a la comprobación de sus hipótesis iniciales. Todas las respuestas de los estudiantes se van compilando de manera escrita.	
Evidencias	
Momento de la narración del cuento	



Inicio de la Rutina de Pensamiento “Zoom in”

Dar a conocer en qué consiste la rutina y cómo se va a desarrollar

Desarrollo de la Rutina de Pensamiento “Zoom in”



REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la planeación de la rutina se tuvo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad la mayoría de los estudiantes se mostraron ansiosos y motivados por descubrir la imagen escondida y relacionarla con su contexto. Es importante resaltar la interacción directa entre pares.

Desarrollando la rutina de pensamiento se logró promover en el estudiante la curiosidad y la investigación, A medida que avanzaba la actividad, los estudiantes cambiaron sus interpretaciones iniciales porque realizaban comparaciones y asociaciones de los nuevos elementos observados.

Esta rutina de pensamiento le permitió al docente ofrecer un ambiente de aprendizaje diferente, donde los estudiantes desarrollaron la oralidad y relacionaron sus conocimientos previos para dar explicaciones a nuevas situaciones a las que se vieron enfrentados.

**RUTINA DEL PENSAMIENTO “ZOOM IN” EN GRADO PREESCOLAR
INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMESTICOS**

Fecha: Marzo 14 de 2017

La rutina de pensamiento “ZOOM IN” tiene como objeto hacer visible el pensamiento de los estudiantes de grado preescolar de la sede Prospero Pinzón del Colegio Luis Antonio Escobar, para profundizar, construir y razonar con evidencia. Observan partes de una imagen generando hipótesis e identificando algunos animales domésticos junto con sus características.

PLANEACIÓN

Previamente en el tablero se encuentra una imagen oculta con papeles de colores relacionada con el tema a trabajar para desarrollar la rutina de pensamiento “ZOOM IN”

Se pasa al tablero un estudiante quien despegara el primer papel de su preferencia, la docente iniciara un conversatorio de la parte descubierta con preguntas como: ¿qué observan?, ¿Qué piensan que hay escondido?, ¿Qué piensan que puede ser?...se continua retirando los papeles con la intervención de los demás estudiantes, hasta destapar por completo la imagen direccionando a los estudiantes a una lluvia de ideas, ¿Qué nuevas cosas observan?, ¿Qué se pueden preguntar de lo observado?; relacionando la imagen completa con el tema que se está desarrollando

Una vez estando la imagen completa, se solicita a los estudiantes que observen y den a conocer sus ideas de acuerdo a la imagen y a sus preconcepciones: cuestionando sobre las hipótesis que se hicieron con relación a la imagen escondida. Luego se relaciona la imagen completa con el tema que se está desarrollando.

DESARROLLO Y EVIDENCIAS

Se presenta a los estudiantes la rutina “ZOOM IN” dando a conocer en que consiste la actividad y las correspondientes observaciones.



Los estudiantes empiezan a crear hipótesis a partir del primer papelito que se levanta.

Eliana: son unos árboles

Maikol: son árboles y unas tejas

Sebastian: son nubes verdes



Cesar: es un bosque

Dayana: son arboles en un campo

Miguel: es una vaca en una casa grande

Maikol: es un señor cuidando las vacas



Juan David : veo muchos animales

Samuel: hay vacas con su hijo y un caballo con su hijo y una cabra con cachos como la que habia en el ferrocarril y un perro amigo del granjero

Maikol: es una granja... si es una granja



Maikol: es una granja con muchos animales... yo sabia que era

Ana: veo patos, ovejas, pavos, un caballo con su hijo. Y una vaca

Cesar: es una finca con animales domésticos

Miguel: son los animales con sus hijos

Eliana: es un granjero en el campo cuidando los animales y dandoles de comer pasto y maiz

Samuel: tambien hay animales que comen pasto y otros lombrices

Dayana: y las gallinas ponen huevos

Luisa: y que tambien hay animales que estan cubiertos de plumas

David: y que las vacas dan leche y se hace queso

Juan: que los gatos toman leche y tienen gaticos

Cesar: son los animales domésticos, como los que vimos cuando fuimos con la profe al aldo del ferrocarril.

REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo de la actividad la mayoría de los estudiantes se mostraron ansiosos y motivados por descubrir la imagen escondida y relacionarla con su contexto: es importante resaltar la interacción directa entre estudiante- docente y rutina del pensamiento.

La rutina “zoom in” es una estrategia que favorece los procesos de cognición de una manera creativa, dinámica y de reflexión: donde los estudiantes son agentes activos del proceso.

Desarrollando la rutina de pensamiento se promueve en el estudiante la capacidad de razonar con evidencia porque a medida que descubre la imagen comparte sus ideas y las argumenta mejor.

Las rutinas de pensamiento permiten al docente ofrecer a los estudiantes diferentes ambientes de aprendizaje donde logran profundizar sus conocimientos para razonar con evidencia frente a situaciones significativas.

RUTINA DEL PENSAMIENTO “PIENSO, ME INTERESO, INVESTIGO” EN GRADO PREESCOLAR INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMESTICOS

Fecha: Marzo 21 de 2017

La rutina de pensamiento “PIENSO, ME INTERESO, INVESTIGO” tiene como propósito dirigir la atención de los estudiantes hacia la investigación a través de las inquietudes que se tengan con relación al tema a desarrollar. Esta rutina invita a los estudiantes a la investigación a partir de los conocimientos previos, a ser curiosos, a planear e indagar ya sea de manera individual o grupal.

DESARROLLO Y EVIDENCIAS

Para el desarrollo de la rutina de pensamiento “PIENSO, ME INTERESO, INVESTIGO” ; con anterioridad se le pidió a los estudiantes que preguntaran en casa sobre los beneficios que nos dan algunos animales domésticos.



Los estudiantes realizaron la actividad en casa y luego socializaron los trabajos con sus compañeros de la siguiente manera:

Sebastián:

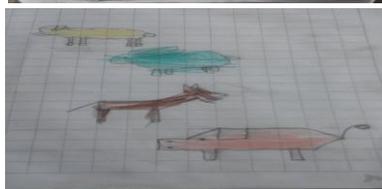
Dibuje un pollito que come maíz, la gallina que pone huevos, la oveja que come pasto, la vaca que da leche y también come pasto verde.



Maikol:

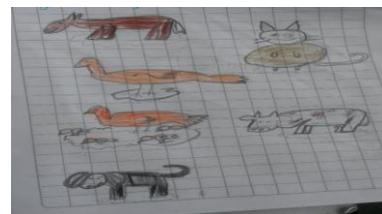
Pegamos con mi mami una vaca que un granjero está ordeñando.

La vaca come pasto y por eso da leche que es para hacer los quesos que llevan a la teinda.



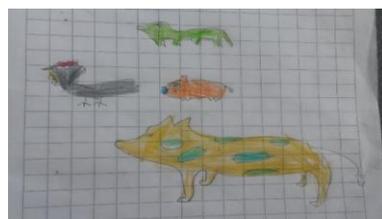
Dayana:

Mi hermano me hizo un cerdo, una vaca, un caballo y un conejo



David:

Yo dibuje un gato que le gusta perseguir a los ratones, un perro que muerde, una vaca y una gallina con sus pollitos.



Cesar:

Es un perro, con un cerdo, una gallina y una vaca



Eliana:
Pegue en mi cuaderno animales como una oveja, el conejo, un caballo, un gatico y otro caballo



Miguel:
Yo busque un caballo que esta en el pasto y esta con su amigo que es un perro y abajo esta la mama con su hijo y en el agua hay peces.



Samuel:
Esta la gallina y el gallo con los hijos que son los pollitos y también unos caballos que tienen un potro, ellos también viven en la granja

REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes dieron a conocer de manera autónoma y significativa el trabajo realizado en casa, cada uno dio a conocer sus experiencias a partir de sus conceptos previos, que de una u otra manera los lleva a crear conceptos más claros asociados con el tema de los animales domésticos.

5.1.2.2. Rutinas de pensamiento desarrolladas en grado sexto.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO CSI: COLOR, SÍMBOLO, E IMAGEN EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.

Fecha: 28 de Febrero de 2017

Se desarrolla la rutina CSI con estudiantes de la I. E. D. T. Luis Antonio Escobar, de la Sede Simón Bolívar, se busca en los estudiantes el desarrollo de la creatividad natural y conocer la forma cómo sintetizan ideas de un texto. TEMA: Géneros narrativos.

PLANEACIÓN

Los estudiantes leen el texto “El águila y sus conflictos” de forma individual. Luego escriben las ideas que les parecen más interesantes o que más les hayan llamado la atención y cada uno de ellos escoge un color que represente o identifique sus ideas. Debe explicar por qué escogió ese color, esto es, argumentar su elección.

También cada estudiante selecciona un símbolo que represente las ideas que identificó dentro del texto y justifica su elección. Así mismo, cada estudiante selecciona una imagen o un dibujo, algo muy sencillo que represente sus ideas de acuerdo con el texto y debe argumentar su elección.

A continuación, trabajan por parejas e irán explicando su trabajo y elección a los otros grupos de trabajo. Sin duda, este ejercicio ayuda a que el estudiante discuta y evalúe con sus compañeros, el porqué se eligen los colores, la imagen o el símbolo, de esta manera ellos no solo justifican sus ideas y argumentan su pensamiento sino que se conectan con el texto leído.



REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los estudiantes están más receptivos con esta rutina ya que sin saberlo están comprendiendo un texto, pero no como lo hacen siempre mediante preguntas que lo convierten en un proceso monótono, sino que esta vez se logró despertar la atención y el compromiso de los estudiantes en la elaboración de cada cuadro.

Sin duda hay más participación, todos quieren compartir lo que desarrollaron, proponer ideas y argumentar la elección que hicieron defendiendo su trabajo, pues sienten que lo suyo es importante y relacionan sus ideas aún más con el texto. De esta forma y mediante el uso de la rutina surge el desarrollo de habilidades de pensamiento emergentes. Es decir, la rutina se planeó para que los aprendices sintetizaran, pero además se alcanzó, como valor agregado, la argumentación.

Asimismo, los estudiantes construyen conceptos, sintetizan ideas relevantes del texto y lo expresan mediante metáforas. Esta estrategia les permitió construir interpretaciones inferenciales y crítico intertextuales.

<p>DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO EL PUENTE 3- 2- 1 CON LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO</p>
<p>Fecha: Marzo 06 de 2017.</p> <p>En esta experiencia se implementa la rutina de pensamiento EL PUENTE 321 como apertura del día con el fin de sensibilizar y motivar a los estudiantes de grado sexto sobre qué significa para ellos los textos narrativos; con esta rutina se busca ofrecer a los estudiantes una estructura de reflexión que les permita vincular sus conocimientos previos, preguntas, comprensiones con las nuevas ideas que surgen a medida que se desarrolla el tema.</p> <p>TEMA: Escribo textos narrativos teniendo en cuenta su estructura.</p>
<p>PLANEACION</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta el tema a los estudiantes, (textos narrativos), se escriben en el tablero las siguientes palabras: Género literario, Figuras literarias, Mito, Leyenda, Fábula, Cuento. 2. Se les entrega a cada estudiante una copia donde está la rutina El puente 321 y se les pide que escriban 3 ideas sobre esas palabras, para activar algunas ideas, luego que escriban 2 preguntas para impulsarlos más allá de su conocimiento y finalmente identificar una metáfora para probar como se está comprendiendo y enmarcando el tema. 3. Después de generar los pensamientos iniciales de los estudiantes, estas ideas se comparten con un compañero para observar si coinciden en algo o qué diferencias se encuentran. Pegan la copia que contiene la rutina en el cuaderno. 4. Se continúa con el proceso de enseñanza y aprendizaje del tema, contenido en la planeación. 5. Después de realizar todas las actividades para trabajar el tema de textos narrativos y su estructura, se retoma nuevamente la copia donde está la rutina que se había pegado en el cuaderno. 6. El estudiante revisa nuevamente las 3 ideas sobre el tema, las dos preguntas y la metáfora, teniendo en cuenta su pensamiento y comprensión actual sobre el tema. 7. el estudiante observa sus respuestas iniciales y reflexiona sobre cómo esa primera impresión difiere sobre las respuestas actuales y cómo ha cambiado su pensamiento en este punto. 8. El docente orienta a los estudiantes para que compartan sus conclusiones con un compañero.
<p>REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA</p>
<p>Los estudiantes de grado sexto son receptivos a estrategias que les permita expresar lo que piensan. Se decide utilizar la rutina EL PUENTE 321 para conocer las percepciones acerca de los Textos narrativos porque este ejercicio, amplía el pensamiento del estudiante llevándolo en nuevas y diferentes direcciones. Además muestra al docente dónde está el pensamiento del estudiante con respecto al tema. Se presenta nueva información, nuevas perspectivas donde el estudiante amplía y profundiza su comprensión. Plasman su pensamiento individual para que ellos mismos luego construyan nuevas percepciones colectivamente. Hubo buena disposición de los estudiantes. Cuando ellos vieron las respuestas del inicio y las que dieron al final se dieron cuenta el cambio de pensamiento que tuvieron y que fue efectivo.</p> <p>Es pertinente el uso de esta rutina para el propósito que se persigue porque le permite al estudiante reflexionar, sobre el antes y el después. El docente se da cuenta que es más efectivo el uso de este ejercicio que someter a los estudiantes a un discurso que no les interesa y del cual no participan porque se limita a ser sujetos pasivos.</p> <p>Por si misma la rutina da el camino para que el estudiante llegue a analizar profundamente sus ideas para la construcción significativa de nuevos aprendizajes.</p>

5.1.2.3. Rutinas de pensamiento desarrolladas en grado séptimo.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO ¿QUÉ SÉ? ¿QUÉ QUIERO SABER?,
TEMA: COMPRENDIENDO AL PRÍNCIPE FELIZ.

Fecha: 13 de febrero

Se desarrolla la rutina de pensamiento ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? con los estudiantes de grado séptimo con el fin de explorar conocimientos previos y generar inquietudes que motiven al estudiante relacionadas con el tema que se va a trabajar en esta unidad. Se pretende que ellos piensen y visibilicen sus ideas sobre la narración.

PLANEACIÓN

1. Presentar el tema a los estudiantes, y leer la habilidad a desarrollar con el fin de que a partir de ella reflexionen sobre lo que saben y quieren aprender.

Se entrega a cada estudiante un formato para que escriba sus ideas. Se les da un tiempo determinado para que piensen, escriban y publiquen sus ideas.

2. Después, se pide a los estudiantes leer lo escrito y compartir sus apreciaciones con los otros grupos de trabajo. Para ello, deben elegir un representante por grupo que socialice las ideas más relevantes. Cada vez que realizan una intervención se les pregunta ¿Qué te hace decir eso?

REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA

Se decide utilizar esta rutina para conocer las percepciones previas que tienen los estudiantes acerca del tema y logren visibilizar lo que saben y puedan describirlo. Este ejercicio proporciona la oportunidad de ser flexibles al considerar ideas previas sobre el tema, de no hacerlo no se lograría relacionar conocimientos previos con los nuevos; lo cual es un principio del enfoque constructivista aprendizaje significativo.

Cuando los estudiantes respondieron a las preguntas tuvieron la oportunidad de plasmar su pensamiento individual para construir colectivamente nuevas percepciones. Los estudiantes mantuvieron buena disposición. Mediante sus respuestas se pueden apreciar sus comprensiones previas, de manera que esta rutina arroja información para orientar y apoyar al estudiante. Por ejemplo, el docente pudo evidenciar que algunos estudiantes establecieron una relación de igualdad entre cuento y narración, pero no tienen claro que el cuento es un tipo de narración. La rutina le permite al docente aclarar conceptos a medida que los estudiantes socializan sus ideas y en consecuencia, se logra el objetivo.

Respuestas de los estudiantes

¿Qué quiero saber del tema? POR QUÉ APRENDER NARRACIONES Y CUALES SON NARRACIONES, NARRADORES PERSONAJES SECUENCIA CRONOLÓGICA.	¿Cuál es la importancia del tema? APRENDER MÁS PARA LEER NARRACIONES Y ENTENDERLAS	¿Qué preguntas tengo? ¿QUÉ ES UNA NARRACIÓN? ¿CÓMO DIFERENCIAR PERSONAJES NARRADORES?	¿Qué sé del tema? ME GUSTAN LAS NARRACIONES, OSEA LOS CUENTOS.
¿Qué quiero saber del tema? Tipo de personajes y narraciones	¿Cuál es la importancia del tema? Identificar los narradores y los personajes en las narraciones.	¿Qué preguntas tengo? ¿Cuál es la diferencia entre un personaje y un narrador?	¿Qué sé del tema? Narrar son los cuentos.
¿Qué quiero saber del tema? Quiero saber qué es una secuencia de eventos. Tipo de narrador y personajes	¿Cuál es la importancia del tema? Aprender acerca de la narración.	¿Qué preguntas tengo? ¿Qué es una secuencia de eventos? ¿Cuáles son los tipos de narrador? ¿Cuáles son los tipos de personajes?	¿Qué sé del tema? Personaje principal de un cuento o en una historia.

Esta rutina proporciona la oportunidad de observar cómo los estudiantes son capaces de identificar el tema que se va a estudiar, generar preguntas y visibilizarlo. Esta es una estrategia que facilita la recuperación de información e incluye procesos metacognitivos y afectivos, porque el uso de la pregunta abre un espacio para pensar sobre lo que se piensa y le permite al docente conocer, comprender y orientar al aprendiz de acuerdo a sus intereses e inquietudes.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO COLOR-SÍMBOLO-IMAGEN (CSI) EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO.

TEMA: COMPRENDIENDO AL PRINCIPE FELIZ.

Fecha: 17 de febrero

Se trabaja una rutina de pensamiento color-símbolo-imagen (CSI) con el objetivo de que identifiquen y resuman la esencia de una idea a partir de la lectura de un texto literario.

PLANEACIÓN

Se llevó a cabo el procedimiento que se describe a continuación:

1. Prepararse: después de leer el texto se les pide que, de manera individual, piensen sobre las ideas centrales y anoten las cosas que les parecen interesantes. Se les entrega un formato para el desarrollo de la rutina.
2. Escoger un color: se les pide a los estudiantes escoger un color que represente la o las ideas que han identificado a partir del texto. Se les orienta para que lo plasmen en su formato y allí mismo escriban el porqué de su elección.
3. Crear un símbolo: con ayuda de los estudiantes se aclara la diferencia entre símbolo e imagen y se les pide seleccionar un símbolo que represente sus ideas. Posteriormente, deben dibujar y explicar el porqué de su elección.
4. Hacer una imagen: se orienta la elaboración de la imagen que para ellos representa mejor las ideas fuerza del texto. Al igual que en los dos pasos anteriores, se les pide que lo hagan en su formato y justifiquen el porqué de su elección.
5. Por último, se organizan grupos de tres estudiantes para que compartan sus trabajos. Cada miembro del grupo argumenta el porqué de sus elecciones. Por último se hace la socialización con todo el grupo.

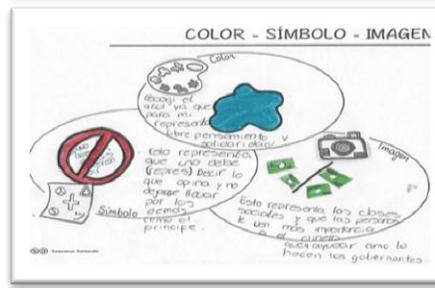
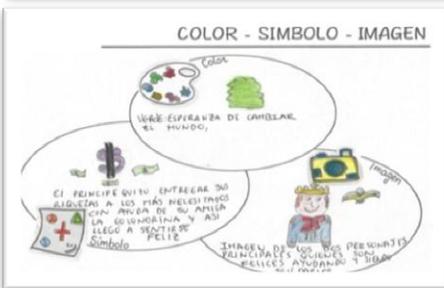
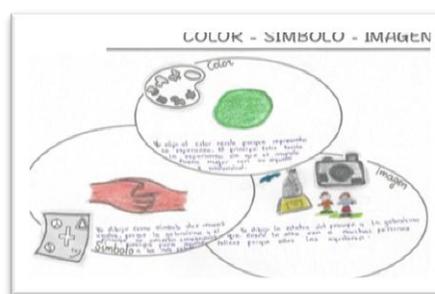
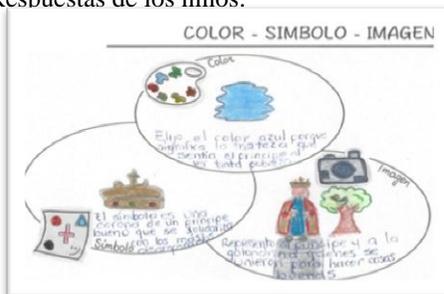
REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

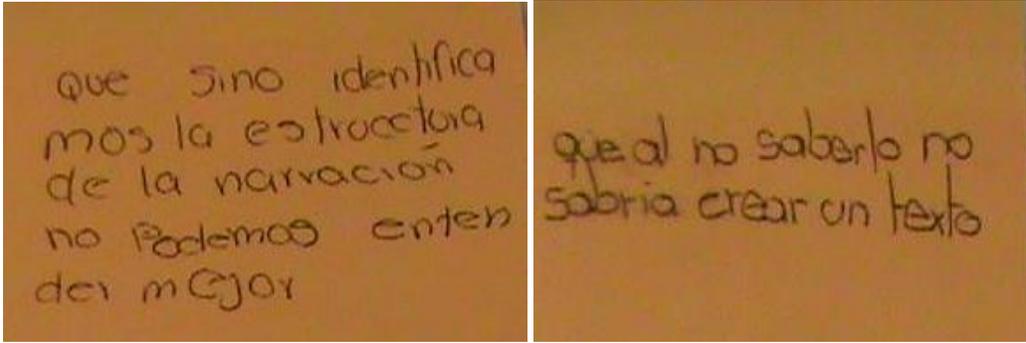
La rutina CSI inició con una lectura individual y silenciosa del cuento El príncipe feliz escrito por Oscar Wilde, ellos aplicaron la rutina y compartieron con sus compañeros las ideas que representa cada color, símbolo e imagen. Los estudiantes hicieron sus apreciaciones, argumentaron su elección a partir de la temática del texto. Este ejercicio permitió evidenciar de manera gráfica, escrita y oral la forma cómo los estudiantes llevan a cabo la comprensión de un tipo de texto determinado.

Asimismo, al reflexionar sobre el trabajo de sus estudiantes, la docente pudo observar que algunas de las elecciones metafóricas de sus estudiantes eran más elaboradas que otras, al igual que la argumentación. Esto posibilitó la discusión en torno a la pregunta ¿Cuándo una metáfora se considera muy superficial? ¿Cuándo se considera más elaborada?.

Con esto, se demostró la capacidad de reconocer cuáles de las producciones eran obvias y cuáles no, llegando por sí mismos a identificar las metáforas que realmente representan ideas fuerza del texto.

Respuestas de los niños:



<p>DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO LOS PUNTOS DE LA BRÚJULA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO.</p>
<p>Fecha: 23 de febrero</p> <p>En esta experiencia se implementa la rutina de pensamiento LOS PUNTOS DE LA BRÚJULA como apertura del día con el fin de sensibilizar y motivar a los estudiantes de grado séptimo sobre qué significa para ellos la estructura en la narración. Con esta rutina se ofrece a los estudiantes una estructura de reflexión que les permita profundizar en sus ideas iniciales, considerándolas desde cuatro perspectivas: aspectos positivos, preocupaciones, necesidades y posiciones.</p> <p>TEMA: ¿Por qué es importante identificar la estructura narrativa?</p>
<p>PLANEACIÓN</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el tema a los estudiantes, para la documentación se colocan cuatro hojas de papel en la pared, una para cada punto de la brújula (aspectos positivos, preocupaciones, necesidades y posiciones). Se distribuyen papeles adhesivos de colores para que los estudiantes escriban sus ideas y las publiquen. Después de cada punto se pide a los estudiantes leer lo escrito por sus compañeros y compartir sus apreciaciones. 2. Preguntar a los estudiantes ¿Qué te entusiasma al pensar en esta idea? Dar tiempo a los estudiantes para que piensen, escriban sus ideas y las publiquen. 3. Preguntar a los estudiantes ¿Qué encuentras como obstáculo? Para identificar preocupaciones. Una vez los estudiantes lo analicen y escriban sus ideas se les pide que las publiquen. 4. Preguntar ¿Qué necesitas? Para recoger información acerca de necesidades y comprensiones. Cuando estén preparados se les pide que ubiquen los adhesivos en la pared. 5. Los estudiantes que escriban sugerencias o proposiciones según su posición frente al tema. Para ello, se les pregunta ¿Cuál es tu posición? ¿Qué sugerencias tienes? 6. El docente orienta a los estudiantes para que compartan sus conclusiones.
<p>REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA</p>
<p>Los estudiantes de séptimo son receptivos a estrategias que les permita expresar lo que piensan. Se decide utilizar la rutina PUNTOS DE LA BRÚJULA para conocer las percepciones acerca de ¿Por qué es importante identificar la estructura en la narración? Y porque este ejercicio, en particular, proporciona la oportunidad de ser flexibles al considerar diferentes aspectos para tratar el tema, pues al ser subjetivo se podría limitar las oportunidades de discusión.</p> <p>Cuando los estudiantes respondieron a las preguntas tuvieron la oportunidad de plasmar su pensamiento individual para luego, construir nuevas percepciones colectivas. Los estudiantes mantuvieron buena disposición. En sus respuestas se pueden apreciar sus comprensiones de manera que esta rutina arroja información para orientar y apoyar al estudiante.</p> <p>Respuestas a la pregunta ¿Qué te entusiasma al pensar en esta idea?</p>

<p>Esta rutina proporciona la oportunidad de observar cómo los estudiantes son capaces de generar múltiples respuestas, paso a paso. El docente pensaba que por el bajo rendimiento académico de los estudiantes ellos difícilmente expresarían comprensiones acerca del tema, ahora piensa que ellos son capaces de pensar más</p>

allá de una reacción inmediata. Es pertinente el uso de esta rutina para el propósito que se persigue porque le permite al estudiante reflexionar. Así mismo, el docente se da cuenta que es más efectivo el uso de este ejercicio que someter a los estudiantes a un discurso que no les interesa y del cual no participan porque se limita a ser sujetos pasivos.

La rutina de pensamiento activa el pensamiento, abre un espacio para la expresión “libre” de ideas. Conocer lo que piensa el estudiante le permite al docente conocerlo, comprenderlo y orientarlo de acuerdo a sus intereses. Por sí misma la rutina proporciona el camino para que el estudiante llegue a analizar profundamente sus ideas y construya de manera significativa nuevos aprendizajes.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO: ANTES PENSABA QUE...AHORA PIENSO QUE...

TEMA: COMPRENDIENDO AL PRÍNCIPE FELIZ.

Fecha: 3 de marzo

Se implementa la rutina de pensamiento ANTES PENSABA QUE...AHORA PIENSO QUE... con el fin de ofrecer a los estudiantes una estructura de reflexión que les permita profundizar acerca de cómo han cambiado sus ideas a lo largo del estudio del tema y de esta forma realizar su valoración personal del proceso de aprendizaje.

PLANEACIÓN

1. Una vez finalizada la unidad, se les pide a los estudiantes que escriban las ideas que tenían antes de estudiar el tema completando la expresión: *Antes pensaba que...*
2. Dar tiempo a los estudiantes para que piensen y escriban sus ideas.
3. Preguntar a los estudiantes ¿Qué piensas ahora? Para identificar qué cambio surgió. Una vez los estudiantes lo analicen se les pide completar la expresión: *ahora pienso que...*
4. Cuando los estudiantes estén listos se les invita a que compartan lo que han escrito.

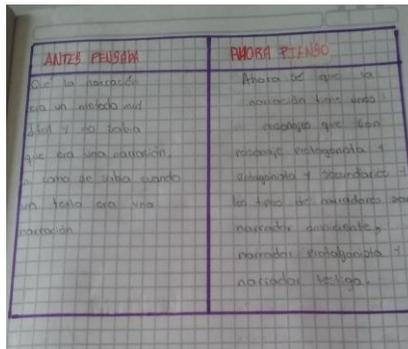
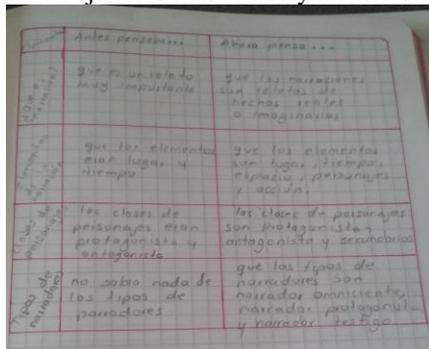
REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA

Esta rutina dirige a los estudiantes a un ejercicio metacognitivo que posibilita la valoración de procesos, entendida como la evaluación de la unidad, porque le permite al docente evidenciar qué cambios surgieron en las ideas del aprendiz y verificar qué nuevas comprensiones se lograron.

Con esta rutina los estudiantes se conectaron con sus ideas previas para luego ser conscientes de cómo cambiaron. Mediante este ejercicio se logra una evaluación formativa del aprendizaje.

Cuando los estudiantes comparten con todo el grupo su pensamiento se encuentran coincidencias, la familiaridad con el tema y cómo la rutina llevó a una discusión sobre sus pensamientos, conexiones e inquietudes. Por otra parte, los estudiantes mostraron asombro y gusto al darse cuenta por sí mismos del manejo que ahora tienen del tema y lo más enriquecedor fue que esta vez la evaluación no se hizo mediante un examen escrito que la limita a un proceso cuantitativo, sino que hubo una valoración de procesos, en consonancia con los principios del enfoque pedagógico constructivista-aprendizaje significativo.

Llama la atención el trabajo de una estudiante porque elaboró preguntas orientadoras, lo que hizo de la rutina un ejercicio más crítico y reflexivo.



DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO EN LOS ESTUDIANTES DE

GRADO SÉPTIMO ¿QUÉ SÉ? ¿QUÉ QUIERO SABER?

TEMA: SOY UN GRAN ESCRITOR.

Fecha: 6 de marzo

La rutina de pensamiento se usa al comienzo de la unidad para dirigir la indagación personal y grupal y descubrir comprensiones a partir de la activación de conocimientos previos.

PLANEACIÓN

1. Presentar el tema a los estudiantes, leer la habilidad a desarrollar con el fin de que a partir de ella reflexionen acerca de lo que saben y acerca de lo que quieren aprender.
2. Se organizan grupos de trabajo, a cada uno se le entrega un formato para que discutan el tema entre pares, piensen y escriban sus ideas.
2. Después se pide a los estudiantes leer lo escrito y compartir sus apreciaciones. Cuando hacen la intervención se les pregunta ¿Qué te hace decir eso?

REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA

La rutina invita a los estudiantes a conectarse con los conocimientos previos, a ser curiosos y a plantear preguntas de manera grupal. Además, ofrece al profesor información acerca de qué comprenden los estudiantes sobre el tema de tipología textual, lo cual va a ser importante en la forma como se oriente la enseñanza y el aprendizaje.

Es una estrategia que crea un ambiente propicio para iniciar el tema. En este primer ejercicio surgen ideas comunes entre los estudiantes, además, la rutina permite conocer que ellos tienen comprensiones previas acerca de las características del texto narrativo, mientras que no lo evidencian cuando se les pregunta por los textos informativo y argumentativo.

Cuando los aprendices comparten sus ideas se ven motivados y alegres, porque para ellos es importante ser escuchados. En comparación con ejercicios similares, esta vez participaron más estudiantes, sin duda, esta rutina generó mayor interés por el desarrollo del tema entre ellos.

¿QUÉ SÉ DEL TEMA?			
CLASES DE TEXTOS	NARRATIVO	INFORMATIVO	ARGUMENTATIVO
¿Cuál es su principal característica?	Cuenta una historia real o fantástica.	Informa.	No sabemos
¿Cuál es su estructura?	Inicio, nudo y desenlace	No sabemos	No sabemos
Ejemplos	Cuento, fábula, mito, leyenda	La noticia	No sabemos

¿QUÉ QUIERO SABER DEL TEMA?		
NARRATIVO	INFORMATIVO	ARGUMENTATIVO
Queremos saber más ejemplos de narraciones y leer más narraciones.	Queremos saber cuál es la estructura y cuáles son y cuales sin	Queremos saber mucho del texto argumentativo porque no nos acordamos de nada de este tipo de texto

¿QUÉ SÉ DEL TEMA?			
CLASES DE TEXTOS	NARRATIVO	INFORMATIVO	ARGUMENTATIVO
¿Cuál es su principal característica?	Es una historia real o fantástica	Es una noticia	No sabemos
¿Cuál es su estructura?	Inicio, nudo y desenlace	No sabemos	No sabemos
Ejemplos	Cuento, novela, El principio, Algo se escribe	No sabemos	No sabemos

¿QUÉ QUIERO SABER DEL TEMA?		
NARRATIVO	INFORMATIVO	ARGUMENTATIVO
Conocer más cosas de la narración	Estructura y ejemplos	Estructura, ejemplos y que es.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO PUENTE 3-2-1 EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO.

TEMA: SOY UN GRAN ESCRITOR

Fecha: 16 de marzo

En esta experiencia la rutina de pensamiento PUENTE 3-2-1 se hace después de un periodo de estudio del tema para saber en qué medida los aprendices están incorporando nueva información a su pensamiento y para hacerlos conscientes acerca de la importancia de conocer las características propias de diferentes tipos de texto. La rutina se enfoca en las asociaciones que realiza el estudiante alrededor del tema en términos de 3 ideas, 2 preguntas, 1 metáfora.

PLANEACIÓN

1. Se organiza a los estudiantes en grupos de trabajo, se presenta el tema, se escribe la pregunta en el tablero ¿Por qué es importante aprender a leer y a escribir diferentes tipos de texto? Se entrega a los estudiantes papeletas de colores para que piensen y escriban sus respuestas. 3 ideas en papel naranja, 2 preguntas en papel verde y 1 metáfora en papel rosado.
2. Se da tiempo para que los estudiantes discutan y escriban sus 3 ideas.
3. Luego se les invita a escribir 2 preguntas que tengan acerca del tema.
4. Se les pide a los estudiantes generar 1 metáfora o símil y se les orienta con un ejemplo.
5. Los estudiantes fijan sus respuestas en el tablero y luego las comparten de forma oral.

REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA

La rutina inicialmente causó confusión en los estudiantes, lo tomaron como un examen, entonces, la docente les aclaró que no era así, que lo importante era que reflejaran sus ideas y pensamientos acerca del tema, que el propósito era compartir su pensamiento, cómo lo están comprendiendo y qué inquietudes tienen.

Cuando compartieron sus ideas lo hicieron con más seguridad, a medida que se utilizan las rutinas de pensamiento para ellos es más fácil visibilizar sus ideas.

Varias respuestas hacían referencia a la importancia de leer diferentes tipos de texto porque en las asignaturas que estudian a veces no entienden los textos que leen. Esto le hizo pensar a la docente en qué asignatura se les dificulta más leer, ellos respondieron que en ciencias naturales porque las lecturas son diferentes, son más científicas en comparación con las demás asignaturas.

Razón por la cual la docente decide involucrar en próximos temas variedad de textos.

En cuanto a las preguntas planteadas, la mayoría se enfocó en cómo aprender a escribir diferentes textos y cómo mejorar este proceso. Las metáforas fueron una sorpresa, aunque la docente propuso ejemplos sencillos la mayoría de los estudiantes no pudo construirla, pero demostraron comprensiones.

Entre las metáforas que más llamaron la atención se encuentran las siguientes:

Aprender a escribir diferentes tipos de textos es como aprender a jugar diferentes deportes.

Aprender a leer diferentes textos es como conocer el mundo.

Es importante conocer que los textos son diferentes como lo son los amigos. Hay que aprender a comprenderlos.

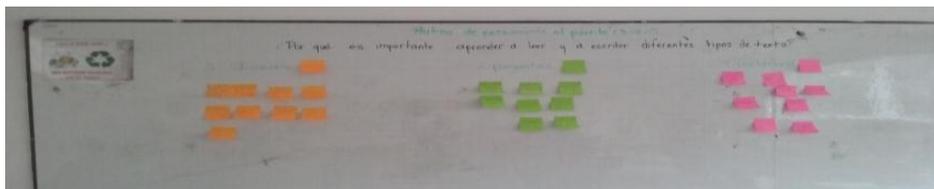
Las metáforas incorrectas en su construcción, expresaron también ideas relacionadas con el tema.

Las narraciones tienen inicio, las cartas un saludo.

Los textos informativos son reales e importantes, las narraciones son fantásticas o a veces reales.

Las narraciones tienen autor como los textos argumentativos.

Esto lleva a la docente a comprobar que la rutina de pensamiento es una estrategia constructivista mediante la cual el estudiante visibiliza y desarrolla su pensamiento y lo lleva a aprender significativamente porque reflexiona alrededor del tema de estudio.



<p>DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA, AHORA PIENSO, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO.</p> <p>TEMA: SOY UN GRAN ESCRITOR</p>	
<p>En esta experiencia la rutina de pensamiento ANTES PENSABA, AHORA PIENSO, se desarrolla con el fin de sensibilizar a los estudiantes al final de la unidad para la realización de la valoración del proceso de aprendizaje, se quiere generar un espacio de reflexión acerca de cómo se ha transformado el pensamiento de los niños, lo cual nos debe llevar a cómo mejorar en la próxima unidad temática.</p>	
<p>PLANEACION</p>	
<p>1. Presentar la rutina y su finalidad.</p> <p>2. Fomentar la reflexión individual acerca de que era lo que los estudiantes pensaban antes de empezar la unidad temática, invitarlos a que lo compartan oralmente usando la expresión Antes pensaba que... A medida que ellos participan, se les pregunta ¿Qué te hace decir eso? Lo que permite profundizar y evidenciar las ideas y razones que justifican su pensamiento. Luego se realiza una nueva sensibilización acerca de cómo cambio lo que pensaban antes, para que lo compartan oralmente completando la expresión Ahora pienso que...</p>	
<p>REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA</p>	
<p>Se puede afirmar que el desarrollo de la unidad provocó cambios en la forma de pensar en los estudiantes. Cuando se reunió al grupo de trabajo y se les dio las orientaciones para el desarrollo de la estrategia se empezaron a registrar las respuestas de los estudiantes entre as cuales se destacan</p>	
<p>Antes pensaba que...</p> <p>Angie: “ Antes pensaba que narración era diferente a texto narrativo”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Angie: “Porque ya aprendí que es narración pero no entendía que era texto narrativo”.</p> <p>David: “Antes pensaba que no entendía que era un texto informativo”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>David “Es que yo no había estudiado clases de textos, y cuando uno empieza, me da curiosidad porque es difícil porque uno no conoce nada de eso”</p> <p>Brayan: “ Yo pensaba que era difícil aprender este tema”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Brayan: “Porque no sabía, no recordaba nada de ese tema”</p> <p>Daniel: “Antes pensaba que los tipos de textos era digamos, una carta, un cuento, una fábula y así”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Daniel: ”Porque todas las lecturas son textos diferentes”</p>	<p>Ahora pienso que...</p> <p>Angie: “ Ahora pienso que cada tipo de texto tiene un propósito diferente”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Angie: “ Porque el narrativo cuenta una historia para divertir, los informativos nos cuentan algo que pasa que es real y que es importante, y el argumentativo es como cuando yo quiero convencer a alguien de lo que yo pienso”</p> <p>David: “Ahora pienso que puedo entender la lectura”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>David: “Pues es que hay lecturas que nos informan y otras son diferentes porque tienen la opinión de quien escribió”</p> <p>Brayan: “ Yo ahora pienso que hay muchisisísimos tipos de textos”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Brayan: Porque ya aprendí que son narrativos, argumentativos, narrativos y en un libro decía de otros que son expositivos, creo”</p> <p>Daniel: “Ahora pienso que si, que es importante aprender esto de los tipos de textos porque uno tiene que leer mucho”</p> <p>Profesor:” ¿Qué te hace decir eso?”</p> <p>Daniel: “Por qué uno lee no solo en español sino que todos los profesores nos ponen a leer y todas las lecturas son diferentes y ya entendí que todas no tienen inicio, nudo y desenlace, sino otras partes.”</p>
<p>Esta rutina evidencia mayores comprensiones, el ejercicio permite comprobar hipótesis iniciales; con la participación de los estudiantes se aclararon los conceptos. El uso de la pregunta es fundamental para que los estudiantes reflexionaran y realizaran una valoración de sus aprendizajes. Los estudiantes participaron con menos timidez porque sabían que no se califica, sino que la actividad permitiría que compartieran y visibilizaran su pensamiento, se sintieron orgullosos porque se dieron cuenta de que realmente aprendieron.</p>	

El uso de las rutinas de pensamiento como estrategia constructivista para el desarrollo del pensamiento, impacta positivamente los procesos metacognitivos en el estudiante. Se demuestra que la rutina de pensamiento es un facilitador del aprendizaje significativo porque el aprendiz aumenta su capacidad de manipular conceptos: los relaciona, sintetiza, organiza, profundiza, los evalúa y clarifica haciéndose más precisos. Paralelo a esto, se evidencia en los estudiantes mayor motivación y disposición para el aprendizaje, pues se mostraron tranquilos, interesados y participativos.

Cuando el investigador reflexiona acerca de qué pasa cuando se aplica la estrategia, se evidencia que se logró desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento que los llevó a profundizar y a ser conscientes de su propio pensamiento con la posibilidad de conectar sus conocimientos previos para la construcción de nuevos aprendizajes.

En cuanto a los elementos del constructivismo- aprendizaje significativo: subsumidores, lenguaje, tiempo e interacción; estos se vincularon positivamente. En primer lugar, se piensa que con esta estrategia de rutinas de pensamiento se obtienen conocimientos más duraderos porque los estudiantes establecen relaciones, sintetizan, conceptualizan, argumentan. En segundo lugar, el uso de las rutinas estimuló el desarrollo del lenguaje porque los niños tuvieron la oportunidad de interactuar para compartir sus pensamientos con sus compañeros de clase y con su docente, potencializándose la expresión oral y escrita.

5.1.3. Grupo Focal

El Grupo Focal, es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. Se determina desarrollarlo con el objetivo

de indagar qué piensa el docente acerca de Aprendizaje, Enseñanza y Pensamiento desde el currículo. Este instrumento consta de siete preguntas. Su análisis se sintetiza en una matriz de hallazgos (tabla 9) donde se muestra que las docentes ahora tienen en cuenta los principios del modelo pedagógico de la institución para direccionar la enseñanza. Y sus respuestas evidencian el uso de estrategias constructivistas que permiten que el estudiante aprenda significativamente, pues les brindan las herramientas para el desarrollo de habilidades del pensamiento, además, el docente reflexiona sobre sus clases para el mejoramiento del proceso educativo.

Con el propósito de lograr que el docente socialice y sistematice su pensamiento sobre los cambios que se dan en su quehacer educativo, de un lado, se desarrolla la técnica de grupo focal, de otro, se elabora una matriz de análisis de los diarios de campo.

Tabla 9
Matriz de resultados: Grupo focal

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
PREGUNTAS ORIENTADORAS	1. ¿Qué es lo importante de ser maestro? 2. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al preparar su clase? 3. Describa el enfoque pedagógico con el cual direcciona sus clases.	4. ¿Cómo evidencia el aprendizaje en sus estudiantes? 5. ¿De qué manera involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje?	6. ¿Sus clases permiten que el estudiante se cuestione? 7. ¿Sistematiza las reflexiones de su quehacer pedagógico? Si su respuesta es positiva ¿Qué cambios ha generado esta labor en sus clases?
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS	1. Las docentes manifiestan que lo importante de ser docente es formar personas de bien, que desarrollen su pensamiento para comprender y transformar su realidad en pro de su propio bienestar y el de los demás. 2. Las docentes modifican su planeación de clase teniendo en cuenta el enfoque pedagógico constructivista y planteando los siguientes momentos: *Temática a desarrollar, escrita de manera llamativa para el estudiante. *Habilidad a desarrollar. *Presentar y explorar *Sintetizar y organizar *Profundizar y construir	4. Visibilizando el pensamiento de los estudiantes de manera oral, escrita y gráfica, para poder evidenciar cómo comprenden y poder actuar de acuerdo a ello. Como estrategia se utilizan las matrices de evaluación y las rutinas de pensamiento. 5. El estudiante participa activamente en espacios de interacción, discusión y concertación de nuevos aprendizajes. Además, propone actividades de su interés para el desarrollo del tema propuesto.	6. En las clases se dan espacios de cuestionamiento y reflexión donde el estudiante recuerda, describe y relaciona los conocimientos previos para articularlos con los nuevos y llevarlos a la contextualización. 7. El mismo proyecto de investigación, por ser de diseño investigación acción, nos ha permitido tener momentos de reflexión que permiten analizar los siguientes cambios: los docentes notan que sus cuestionamientos en el aula cambiaron, ahora las preguntas no se enfocan en pedir la

	<p>*Valorando Procesos</p> <p>De acuerdo a los momentos de la planeación se desarrollan las rutinas de pensamiento.</p> <p>3. Se direcciona las clases con el enfoque pedagógico constructivista – aprendizaje significativo. Donde se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes para llegar a la construcción de su propio conocimiento.</p>		<p>lección sino en formular preguntas constructivas que ayudan a guiar, promover y dirigir la comprensión de los estudiantes. Se orientan actividades individuales y en grupo para que los estudiantes compartan y construyan nuevos aprendizajes. La valoración continua permite evidenciar comprensiones . Los estudiantes son capaces de compartir sus saberes sin que estos sean la repetición de una teoría. El estudiante es capaz de tomar decisiones como resultado de la valoración continua.</p>
<p>OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DE LAS INVESTIGADORAS</p>	<p>La investigación generó una nueva planeación pensada en los estudiantes bajo el enfoque constructivista-aprendizaje significativo y que gira alrededor de la reflexión sobre ¿Qué quiero que comprendan mis estudiantes? Porque como sostiene Ritchhart (2014) Podríamos considerar la comprensión no como un tipo de pensamiento sino como un resultado del pensamiento. Este nuevo diseño permite al docente proponer actividades que conllevan a la visibilización del pensamiento, al desarrollar rutinas de pensamiento que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que son una oportunidad de cambio positivo en el aula.</p>	<p>Si bien los cambios son positivos, es necesario no ahorrar esfuerzos por continuar un proceso de aprendizaje donde el estudiante es el protagonista; se hace necesario crear una cultura de pensamiento en las aulas. Utilizando de forma permanente estrategias constructivistas para que los estudiantes visibilicen su pensamiento. Generar en los estudiantes motivación para que puedan expresar con mayor facilidad lo que van comprendiendo. Dar alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar con respecto a un tema. R. Ritchhart (2014).</p>	<p>Visibilizar el pensamiento en el estudiante para potenciar sus habilidades y que este proceso sea permanente y trascienda en la institución.</p>

Adaptado de Omar Castaño (octubre 2016).

5.1.4. Diarios de Campo

Los diarios de campo como instrumento de la investigación acción se convierte en una herramienta para la reflexión, sistematización y continuo mejoramiento de las práctica de aula. Paralelo a esto, permiten identificar información relevante sobre el problema de investigación (Anexo 4). A continuación se muestran los resultados que se pueden evidenciar a partir este instrumento, para ello las investigadoras construyen una matriz (tabla 10) donde se deleva información teniendo en cuenta las categorías de análisis y cada uno de los grados donde se desarrolla la investigación.

Tabla 10
Matriz de resultados: Diarios de campo

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HALLAZGOS TRANSICIÓN	HALLAZGOS SEXTO	HALLAZGOS SÉPTIMO
ENSEÑANZA	La docente desarrolla diferentes actividades para que los estudiantes participen oralmente en la adquisición de los nuevos conocimientos.	La docente orienta la actividad con el fin de saber cómo están comprendiendo los estudiantes los temas a través de varias actividades (video, trabajo colaborativo, rutina de pensamiento, socialización).	Conocer la planeación de los temas ha sido clave para los estudiantes que han mejorado su motivación y disposición. Esto les ha permitido, en algunas ocasiones, concertar con el docente actividades de acuerdo a sus intereses.
APRENDIZAJE	Los estudiantes comparten experiencias y las relacionan con las de sus compañeros y con su entorno. Esto los mantiene motivados para la construcción de aprendizajes significativos. Los estudiantes expresan oralmente sus ideas lo que permite el desarrollo del lenguaje.	Los estudiantes dan razón de lo aprendido y lo transforman a la luz del intercambio de ideas con otros compañeros mediante las rutinas de pensamiento.	Los estudiantes logran verbalizar o plasmar por escrito qué saben de un tema y qué quieren aprender. Esto permite que ellos creen hipótesis, que a lo largo del ejercicio, ellos mismos comprueban o descartan. Se han creado espacios de trabajo en grupo donde los estudiantes mejoraron su participación, esto confirma la presencia de un sujeto activo en la construcción significativa de nuevos saberes.

PENSAMIENTO	Traen a colación experiencias y las relacionan con lo observado, visibilizan su pensamiento al expresar sus ideas oralmente, con lo cual, la docente puede direccionar la actividad.	Las rutinas de pensamiento permiten que el estudiante reflexione, comparta y modifique su pensamiento. A lo largo de la experiencia los estudiantes desarrollan su pensamiento para activar conocimientos previos, sintetizar ideas y valorar procesos.	La rutina de pensamiento permite el desarrollo de habilidades de relación, comparación, síntesis y análisis. Para los estudiantes es importante no solo poder expresar su pensamiento sino profundizarlo.
-------------	--	---	---

Construcción propia (2016).

5.1.5. Autoevaluación del Estudiante

Mediante la autoevaluación del estudiante se pretende hacer visible el pensamiento, esto es, conocer lo que piensa de su proceso de aprendizaje. La autoevaluación se desarrolla en los grados sexto y séptimo mediante una matriz de evaluación. Mientras que en el grado preescolar, debido a la complejidad que esta supone, se desarrolla mediante la rutina de pensamiento ANTES PENSABA QUE... AHORA PIENSO QUE...

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICA LUIS ANTONIO ESCOBAR

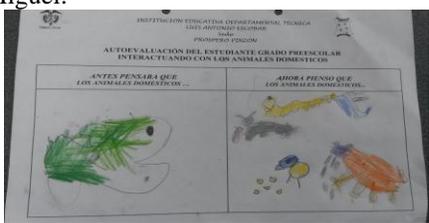
AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE GRADO PREESCOLAR

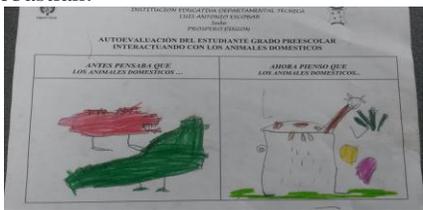
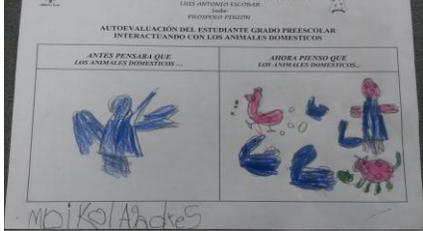
Teniendo en cuenta que la rutina de pensamiento Antes pensaba... Ahora pienso... se les pide a los estudiantes que reflexionen al final de una unidad para centrar su atención en cómo cambio su pensamiento con respecto al tema desarrollado y a explorar cómo y por qué el pensamiento ha cambiado (Ritchhart y otros 2014, p. 223). Lo que permite evaluar la percepción de los estudiantes frente a las clases antes y después de la implementación de la propuesta.

Después de explicarles a los niños de grado preescolar el propósito de esta rutina, se hizo una reflexión acerca de qué ideas teníamos cuando comenzamos a estudiar los animales domésticos. Enseguida realizaron dibujos para visibilizar su pensamiento y la docente apoyó este proceso mediante la técnica del dibujo dictado. Una vez terminado el tema los estudiantes retoman la rutina para completar la segunda parte, la docente dirige una reflexión para que ellos piensan acerca de cómo sus ideas cambiaron como resultado de lo que se ha hecho y estudiado en clase. Ellos lo dibujaron y nuevamente la docente los apoyó con la técnica del dibujo dictado.

Este proceso dejó ver que los estudiantes de preescolar se motivaron y participaron evidenciando un cambio en sus conocimientos previos, reconociendo su propio avance. Además, le permitió a la docente darse cuenta de que los estudiantes comprendieron que los animales domésticos tienen características diferentes y que algunos de ellos le aportan al hombre para su sustento. Sin embargo, es claro que las respuestas no son únicas porque cada estudiante expresa sus ideas y pensamientos de manera diferente.

Por otro lado, los estudiantes que se mostraban tímidos frente a las diferentes actividades han mejorado progresivamente su proceso de comunicación.

AUTOEVALUACION ESTUDIANTE GRADO PREESCOLAR INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMESTICOS		
EVIDENCIAS ESTUDIANTES	ANTES PENSABA QUE LOS ANIMALES DOMÉSTICOS...	AHORA PIENSO QUE LOS ANIMALES DOMÉSTICOS...
Miguel: 	Dibuje un sapo verde	Hice un pollo que come maíz, el conejo come zanahoria y le gusta saltar es blanco y tiene pelo. También hice una vaca comiéndose el pasto y un perrito que toma sopa.
Dayana: 	Es una flor.	Es un pollito que le gusta el maíz y pone huevos. Los pollitos tiene plumas y vuelan.

<p>Sebastian:</p> 	<p>Dibuje un perro que va a morder a un señor.</p>	<p>Yo hice una vaca que come pasto y por eso la ordeñan y le sacan la leche para hacer el queso. La vaca es pintada y tiene pelo que cuando se mueren hacen maletas.</p>
<p>Maikol:</p> 	<p>Dibuje un pájaro azul con alas grandes.</p>	<p>Dibuje al granjero que cuida a los animales. Tambien una gallina con sus pollitos y que comen maiz. Las gallinas tienen plumas y ponen huevos. Y una vaca comiendo pasto</p>
<p>Eliana:</p> 	<p>Es una niña que esta jugando</p>	<p>Es una gallina con huevos que esta comiendo maiz y tambien un pollo que le gusta comer maiz. Y dibuje una vaca comiendo pasto que tiene cachos largos. Las vacas dan leche para que mi mamá haga café.</p>
<p>Samuel:</p> 	<p>Yo hice una niña con colas y esta feliz.</p>	<p>Hice un caballo en el potrero comiendo pasto. Me gustan los caballos porque corren mucho y porque son grandes.</p>
<p>Juan David:</p> 	<p>Yo dibuje a mis amigos Cesar, Samuel y Maikol y a Maria, me gusta jugar con ellos.</p>	<p>Hice una vaca que esta encerrada para que no se escape y tambien le gusta el pasto. Mi abuelita tiene una vaca que da leche y hacen queso para vender.</p>
<p>Cesar:</p> 	<p>Dibuje un gato con bigotes. Los gatos rasguñan.</p>	<p>Yo dibuje el pasto para que mi vaca coma. Y porque de la vaca sacan la leche para hacer mantequilla y queso.</p>

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TÉCNICA LUIS ANTONIO ESCOBAR
MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE DE LOS GRADOS SEXTO Y SÉPTIMO**

CRITERIO	INFERIOR	MÍNIMO	SUPERIOR	AVANZADO
Nivel de comprensión del tema	Presento dificultades en la comprensión de algunos temas, incluso al punto de no poder identificar los aspectos de dichos temas.	Presento algunas dificultades en la comprensión de los temas, pero logro identificar algunos aspectos de dichos temas.	Comprendo algunos de los temas dados.	He comprendido todos los temas planteados y elaboro ejercicios para mostrar dicha comprensión.
Disposición frente a las actividades	No demuestro ningún interés por el desarrollo de la clase.	Muestro poco interés por la actividad desarrollada o me distraigo con facilidad.	Realizo la actividad, cumplo estrictamente con lo requerido.	Asumo una actitud de interés, esmero y disposición frente al trabajo desarrollado.
Trabajo en equipo.	No participo de forma activa en los trabajos en grupo.	Mi participación en el trabajo en grupo es escasa.	Participo en el trabajo en grupo y facilito sus avances.	Asumo una actitud comprometida y propositiva con el grupo de trabajo.
Los aportes realizados en el desarrollo de la unidad.	No realizo ningún aporte al desarrollo de la unidad.	Los aportes realizados son muy escasos.	Realizo algunos aportes interesantes a la actividad.	Participo activamente con aportes interesantes y que enriquecen el trabajo de todos.
Escucha las participaciones de los compañeros.	No presto atención a las intervenciones de mis compañeros.	La atención a mis compañeros es escasa y/o en ocasiones interrumpo sus intervenciones.	Escucho a mis compañeros en silencio.	Escucho atentamente a mis compañeros y brindo mis aportes y opiniones, de manera respetuosa.

Tomado de Morales, Y. Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: Alternativa para una evaluación para el aprendizaje.

Para analizar las respuestas de los estudiantes se hace tabulación de la información de alcance descriptivo.

Tabla 11
Resultados autoevaluación estudiantes grado sexto

CRITERIO	INFERIOR	MÍNIMO	SUPERIOR	AVANZADO
Nivel de comprensión del tema			8	10
Disposición frente a las actividades				18
Trabajo en equipo.			6	12
Los aportes realizados en el desarrollo de la unidad.			8	10
Escucha las participaciones de los compañeros.		3	6	9

Construcción propia (2017).

Tabla 12
Resultados autoevaluación estudiantes grado séptimo

CRITERIO	INFERIOR	MÍNIMO	SUPERIOR	AVANZADO
Nivel de comprensión del tema		3	10	16
Disposición frente a las actividades		1	12	16
Trabajo en equipo.		2	10	17
Los aportes realizados en el desarrollo de la unidad.		2	8	19
Escucha las participaciones de los compañeros.		3	6	20

Construcción propia (2017).

En las tablas anteriores (tabla 11 y tabla 12) se muestra que tanto en el grado sexto como en el grado séptimo la mayoría de los estudiantes se autoevalúan en nivel superior y avanzado. Se deduce que ellos mejoraron su participación porque hubo mayor motivación hacia el aprendizaje, realizaron aportes durante el proceso lo que los convierte en agentes activos en la adquisición de aprendizajes significativos y reconocen haber comprendido el tema. Por otra parte, los estudiantes que se autoevalúan en un nivel mínimo son orientados para que puedan lograr el

propósito que se tenía en la planeación, para esto, docentes y estudiantes acuerdan nuevas estrategias rentables para desarrollar la habilidad con éxito.

5.1.6. Reflexión Final

El análisis final de los resultados se hace mediante la triangulación y sistematización de toda la información mediante matriz de hallazgos (tabla 13). Para esto se tienen en cuenta cada una de las categorías y subcategorías definidas para esta investigación.

Tabla 13

Triangulación final: Matriz de resultados

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS
ENSEÑANZA	Modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente	Enfoque constructivista-aprendizaje significativo. Los docentes organizan actividades y estrategias a partir de los principios del enfoque (conocimientos previos, lenguaje, tiempo, interacción) Esto ha permitido una enseñanza basada en los intereses y necesidades del estudiante.
	Planeación	Se plantea una nueva planeación pensada en y para el estudiante, atendiendo a los principios del enfoque pedagógico institucional y se tienen en cuenta los planteamientos de Ritchhart y Otros (2014) para proponer estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento.
	Desarrollo de la clase	Clases con oportunidades de aprendizaje colaborativo, estrategias constructivistas (rutinas de pensamiento) que permiten visibilizar el pensamiento en todos los momentos del aprendizaje significativo. Se crean momentos de reflexión sobre este proceso. Lo cual se puede evidenciar en los diarios de campo y en la reflexión que realiza el docente después del desarrollo de cada rutina.
	Rol del docente	Docente reflexivo, capaz de planear y llevar a cabo estrategias constructivistas que le permitan a su estudiante visibilizar y desarrollar pensamiento y, a su vez, construir comprensiones para un conocimiento significativo y duradero.

APRENDIZAJE	Rol del estudiante	La autoevaluación del estudiante y los diarios de campo permiten evidenciar su protagonismo en el proceso de aprendizaje. Relaciona los conocimientos previos con los nuevos y comparte con sus compañeros para dialogar acerca de sus percepciones, a partir de ello, reconstruye conocimientos.
	Comprensión y aprendizaje significativo	El docente conoce cómo están comprendiendo sus estudiantes porque visibiliza su pensamiento y a partir de ello apoya el proceso para que logren mejores comprensiones.
PENSAMIENTO	Reflexión del docente	El docente mediante el proceso de investigación es capaz de reflexionar sobre el pensamiento y la comprensión de su estudiante para actuar en consonancia.
	Visibilización del pensamiento	Las rutinas de pensamiento son estrategias que permiten su visibilización, a partir de esto, el estudiante desarrolla la capacidad de aprender a aprender, pues favorece los procesos de metacognición.

Adaptado de Omar Castaño (Octubre 2016).

5.1.6. Tercer Ciclo de Reflexión: Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

Es aquí donde el maestro juega un papel fundamental, el desafío pedagógico debe ser elevar el nivel intelectual del estudiante, esto se convierte en una realidad de la vida diaria. El saber exige el desarrollo de potencialidades, el desarrollo del pensamiento, enfrentándose a continuas transformaciones, explorando caminos que los lleven a mejorar la capacidad de pensar, logrando un equilibrio entre las etapas de desarrollo del educando y lo que la escuela debe orientar; Flavell (s.f) propone desarrollar el pensamiento mediante métodos que integren su desarrollo al plan de estudios. Se parte de la idea de que en el aula se puede:

Propiciar la enseñanza directa en los procesos del pensamiento.

Alentar la práctica de dichos procesos, a través de la interacción con los demás, resaltando procesos de comprensión como experiencias de tipo social y cultural.

Considerar al estudiante y al docente agentes activos en el proceso educativo que proporcionen el logro de aprendizajes significativos.

En este orden de ideas se toma la decisión de replantear la planeación de la enseñanza teniendo en cuenta los principios del aprendizaje significativo más los conceptos del desarrollo del pensamiento.

Para tal fin el docente requiere crear ambientes propicios de construcción e interacción, que incorporen recursos adecuados para diseñar y proponer situaciones didácticas que estimulen la potencialidad comunicativa de los estudiantes, articulando los saberes con la realidad de su aula y de acuerdo con las condiciones de su entorno, por consiguiente, se debe tener en cuenta que cada situación que se plantee antes de ser buena, tiene que ser posible y que la intención que se propone se desarrolle y se lleve a cabo para hacer visible el pensamiento; desarrollado en cuatro momentos: activación de conocimientos previos, conceptualización del tema mediante estrategias de consulta e indagación, el desarrollo de aprendizajes significativos para desarrollar habilidades mediante la aplicación de conceptos a situaciones cotidianas y creativas y la evaluación de procesos donde el estudiante tiene la oportunidad de auto reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje. Salmon (citado por Guzman, R. 2014) afirma que “El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje, los niños que sienten el reto de usar su pensamiento tienen éxito en la escuela” (p. 78).

Por lo anterior, el docente debe realizar una retroalimentación de su quehacer mediante la reflexión pedagógica y no ahorrar esfuerzos para enseñarle al niño que su pensamiento es importante, ya que busca formar personas curiosas capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo. El pensamiento visible se puede lograr a partir de algunas prácticas en el aula, que deben ser muy bien planeadas, como las rutinas de pensamiento las cuales son “herramientas que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad, lectura, discusión de clase, experimento para generar algún tipo de pensamiento éstas invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que

piensan y cómo comprenden... tienen un nombre, son explícitas” (Salmon, 2014, pág. 89).

5.2. Conclusiones

- Esta tesis permite comprender la investigación no sólo como un medio para entender la realidad desde una mirada formativa o un paradigma definido, sino que su uso se hace extensivo a las demás áreas y disciplinas de conocimiento en pro del mejoramiento de los procesos pedagógicos de la institución al transformar la realidad educativa.
- Por otro lado, la investigación pone en evidencia la importancia de relacionar la planeación, el dominio del enfoque pedagógico definido por la institución y su coherencia con las prácticas pedagógicas.
- El uso de las rutinas de pensamiento como estrategia constructivista para el desarrollo del pensamiento, es una estrategia efectiva que impacta positivamente en los procesos metacognitivos del estudiante. Así pues, se demuestra que la rutina de pensamiento es un facilitador del aprendizaje significativo porque el aprendiz aumenta su capacidad de manipular conceptos.
- Se evidencia que la planeación propuesta en esta investigación, como estrategia constructivista, logra desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento porque los hace profundizar, ser conscientes de sus propias ideas y conectar sus conocimientos previos para la construcción de nuevos aprendizajes.
- El uso de las rutinas de pensamiento estimuló el desarrollo del lenguaje porque los niños tuvieron la oportunidad de visibilizar su pensamiento, fortaleciendo la expresión oral y escrita.
- Los estudiantes manifiestan su satisfacción frente al proceso de enseñanza afirmando, en general, que perciben sus progresos en el aprendizaje y mejoran la comprensión. Además, señalan que la clase magistral o la resolución de talleres no los motiva, en cambio, la nueva alternativa beneficia su proceso de enseñanza y aprendizaje, les permite realizar actividades, aclarar inquietudes y participar en el proceso de socialización, donde se valoran sus pre saberes, opiniones, discusiones que los conduce a la reflexión, el fortalecimiento de habilidades y la adquisición de nuevos saberes.
- Las rutinas de pensamiento pueden ser desarrolladas en el aula de clase, su uso por parte

de los estudiantes es consciente, son acciones observables, son susceptibles de cambio, es decir, se aprenden, se modifican, se rechazan y, por último, incluyen funciones cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y sociales dirigidas a la solución de un problema; facilitación de la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso óptimo de la información.

- Hacer visible el pensamiento requiere que los docentes creen oportunidades de pensamiento, para que los estudiantes tengan en qué pensar y se les pueda pedir que deliberen sobre esto. Se puede empezar por interrogar a los estudiantes sobre un tema, llevándolos a expresar ideas y reflexionar sobre ellas.
- El desarrollo de la planeación propuesta en esta investigación tuvo gran acogida dentro de la población focalizada, al punto que, se observa un cambio de actitud frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que los estudiantes se mantienen motivados y participativos. El aprendizaje significativo favorece el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo, fundamentado por diversas fuentes teóricas.
- Las rutinas de pensamiento son estrategias constructivistas que permiten estimular el pensamiento del niño con miras a la adquisición de aprendizajes significativos.
- La rutina de pensamiento Antes pensaba- ahora pienso se convierte en un instrumento eficaz de autoevaluación aplicable en cualquier momento del aprendizaje y ciclo de formación.
- La investigación acción involucra al docente en el proceso investigativo con el fin de mejorar su práctica, mediante la observación, la reflexión crítica y la continua sistematización de su experiencia en el aula. Por tanto, el maestro investiga a la vez que enseña y con esto, intenta responder a las necesidades educativas actuales, para lograr una práctica docente competitiva con calidad e innovación.
- Las estrategias constructivistas brindan un espacio de cuestionamiento y reflexión, donde el maestro y el estudiante, son conscientes del cambio de pensamiento que surge durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Los ciclos de reflexión dentro de la investigación son un ejercicio muy valioso porque le posibilitan al investigador ser consciente de los alcances obtenidos durante el proceso, analizando los cambios progresivos que se dan en la práctica y abren la posibilidad de tomar las decisiones apropiadas para el alcance de los objetivos de la investigación.

5.3. Recomendaciones

- Es importante que el docente conozca y se apropie del PEI para el desarrollo de su práctica educativa con miras a lograr los objetivos institucionales.
- El fomentar en las aulas una cultura de pensamiento resulta imprescindible para mejorar los procesos metacognitivos en los estudiantes.
- Entender la retroalimentación como un proceso reflexivo de valoración continua en cada uno de los momentos de aprendizaje propuestos en la planeación.
- Por último, esta investigación proporciona una ruta a seguir para aquellos docentes interesados en evaluar sus prácticas de enseñanza, el impacto de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento.

5.4. Preguntas que emergen a partir de la investigación

¿Qué impacto tendría la apropiación, a nivel institucional, de la planeación propuesta en esta investigación?

¿Qué alcance tiene el uso de estrategias constructivistas para mejorar el acompañamiento de padres a hijos en el proceso educativo?

¿Cómo el uso de rutinas de pensamiento favorece la recolección de información en el proceso de la investigación-acción?

Capítulo VI

6. Referencias

Añez, M. (2016). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria*. Revista encuentros, Universidad Autonoma del Caribe, 13(2), pp. 87-101.

DOI:<http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>

Arevalo, L. y otros. (2014). Desarrollo del pensamiento critico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Tesis de Maestria Universidad de la Sabana.

Arias, G. (2002). Ponencia: *Pretensiones de cientificidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad*. IV Congreso Latinoamericano de Educación Para el Desarrollo del Pensamiento. Bogotá D.C. Mayo 16,17 y 18 de 2002

Ausubel, D.. (2012). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Universidad LICINF Barcelona: Paidós

Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006)

Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Revista mexicana de investigación educativa. 8(17). Recuperado en Eureka Universidad de la Sabana:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=8F1AFDA2BC6464F4B3D20AE7C6675E31.dialnet02?codigo=642699>

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós. En:

file:///C:/Users/Milena/Downloads/1560-464-1-SM.pdf

Castedo, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010*. Lectura y Vida. En:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar*. Universidad de Barcelona.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). Índice Sintético de Calidad Educativa. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>

Delors, J. y Otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO.

Diaz, F. y Hernandez, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. 2 ed. Mexico D. F. En:

<https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Diaz, F. y Hernandez, G. (2010). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Capítulo II. Universidad Pedagógica Nacional.

Dubois, M.E. (1991). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.

Durango, S. (2011). *Tomado del boletín Al día con las noticias, ¿Por qué los chicos no leen?* En: file:///C:/Users/Milena/Downloads/capitulo%2014%20teoria%20asubel.PDF

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos

Aires. Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.

- Ferreiro, E. (2001). La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. México, D.F.
- Flavell, J. (1992) Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. Department of Psychology, Stanford University. California. 28 (6). Traducción: Carlos Magaña.
- García, D. (2015). Rutinas de pensamiento una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar. Tesis de Maestría Universidad de la Sabana.
- Good, T. y Brophy, Y. (1995). Psicología educativa contemporánea. Mexico: Editorial MacGraw-Hill.
- Guzmán, R. (2015). *Enseñabilidad de la lectura, la escritura y la oralidad*. (Seminario) Universidad de La Sabana. Chía. Colombia.
- Hurtado, G (2015). *Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional. Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle. Vol. 11, No. 43, enero-junio, 2015: 21-60
En: Eureka, Universidad de la Sabana:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34239623002>
- Institución Educativa Departamental Urbana Luis Antonio Escobar (2015). Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)
- Jaramillo, R. Escobedo, H. (2004). *Enseñanza para la comprensión*. Educere: Revista Venezolana de Educación, 2004, Issue 27, pp.529-534. Recuperado en: Eureka. Universidad de la Sabana.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19909/1/articulo11.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción.

Barcelona: Editorial Laertes.

Lara, J. (1997). *Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista*.

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y organización escolar. Campus Universitario de Ceuta Salamanca. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez-eserv-bibliuned:20518-estrategias_para.pdf

Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.

Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela*. *Lectura y Vida*. Año 17, N° 1.

Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de cultura económica.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós

Lizcano, C. (1998). *Plan Curricular*. Universidad Santo Tomás, USTA. Santafé de Bogotá.

Ministerio De Educación Nacional. Boletín informativo al día con las noticias, 21 de agosto de 2011

Moreira, M. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un concepto Subyacente*. Instituto de Física, UFRGS. Porto Alegre, Brasil. En:

<https://www.if.ufrgs.br/moreira/apsigsubesp.pdf>

Novak, J.Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martinez Roca.

En: <http://cooperativo.sallep.net/Novak,%20J.%20y%20Gowin,%20D.%20-%20Aprendiendo%20a%20aprender.pdf>

Ortiz, O. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Antillas. Colombia.

Ortiz, O. (2010). Relación entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. Praxis, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Vol: 6. ISSN WEB: 2389 - 7856.

Recuperado en: revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/86

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*.

Heinle y Heinle Publishers: Boston

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona, Gedisa.

Profesora Flórez, T. (2015) *Principios de didáctica* (Seminario), Universidad de la Sabana, Chía.

Restrepo, B. (2002). *Una variante pedagógica de la investigación acción educativa*.

Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Recuperado el 10 de Marzo de 2016, de: [https://016b66cf-a-62cb3a1a-s-](https://016b66cf-a-62cb3a1a-s-ites.googlegroups.com/site/laracultura/Home/Lainvestigacionaccioneteorias.pdf)

[ites.googlegroups.com/site/laracultura/Home/Lainvestigacionaccioneteorias.pdf](https://016b66cf-a-62cb3a1a-s-ites.googlegroups.com/site/laracultura/Home/Lainvestigacionaccioneteorias.pdf)

Restrepo, B. (2006). *La investigación acción pedagógica, variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia*. Revista de la Universidad de la Salle, núm. 42. ISSN: 0120-6877. Recuperado de:

<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1739>

Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: Formas y actores*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53. Recuperado en:

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9835/9034>

Ritchhart, Church y Morrison. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: PAIDOS

Robledo, B. (2010). El arte de la mediación. Bogotá. Norma

Salmon, Á. Documento “*Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura*” Project zero. Harvard. pp73-105

Sánchez, A. & otros. (2005). *El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con fines específicos*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Issue 47, pp.101-114. Fuente: Fundación Dialnet. Eureka. Universidad de la Sabana.:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=0927F732509C5CDC1198C209CA40B074.dialnet01?codigo=2476861>

Sarmiento, M. (1999) Como aprender a enseñar y como enseñar aprender. Psicología educativa y del aprendizaje. Bogotá. USTA. pp. 271-341

Stenhouse, L.(1981). Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata, 1981.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe ediciones.

Torres, L. (2011). *Constructivismo pedagógico: Estrategias de enseñanza de maestras y maestros del sistema de educación pública de Puerto Rico*. Fuente: ProQuest Dissertations and Theses. Eureka. Universidad de la Sabana:

<http://search.proquest.com/docview/854342445/>

Torres, Myriam Nohemí. *Constructivismo y educación*. Serie fundamentos de la educación documento número 1, material fotocopiado. Sin más datos.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Woolfolk, Anita. (1996). Psicología educativa. Sexta edición, México: Prentice-Hall.

7. Anexos

Anexo 1. Encuesta a docentes acerca del modelo pedagógico constructivista.

ENCUESTA A DOCENTES ACERCA DEL MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA.	
<p>Adaptada de: Cisneros y otros, 2007. Diseño de un instrumento para evaluar el conocimiento de docentes acerca de la enseñanza constructivista. Reunión regional Norte, Centro América y Caribe de Evaluación Educativa.</p> <p>I sección Instrucciones: Los siguientes reactivos indagan la concepción de constructivismo. Rellena completamente la celdilla que corresponda a la letra de la respuesta correcta a cada una de las siguientes preguntas.</p> <p>1. ¿Cuál de las siguientes características es la más distintiva del constructivismo? A. El alumno participa exclusivamente como receptor de la información. B. El profesor funge como transmisor, guía o facilitador del aprendizaje. C. El alumno representa a un sujeto cognitivo aportante. D. No sabe, no responde</p> <p>2. ¿Cuál de las siguientes finalidades es la más representativa del constructivismo? A. Promover los procesos de crecimiento personal del alumno. B. Aumentar en los alumnos el bagaje de conocimientos. C. Incrementar la revalorización del papel docente. D. No sabe, no responde</p> <p>3. ¿Por cuál de los siguientes tipos de motivación escolar propugna el constructivismo? A. Intrínseca B. Extrínseca C. Transaccional D. No sabe, no responde</p> <p>4. Desde el punto de vista constructivista, ¿qué es evaluar? A. Dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. B. Buscar soluciones a las debilidades encontradas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. C. Es una acción técnica que consiste en la administración de instrumentos como ayuda para la identificación de necesidades. D. No sabe, no responde</p>	<p>II sección Instrucciones: Los siguientes enunciados describen características propias de los componentes básicos de aprendizaje cooperativo, que a continuación se enlistan. Clasifica cada uno de acuerdo con la siguiente clave:</p> <p>A. Habilidades interpersonales B. Interacción promocional cara a cara C. Interdependencia positiva D. Procesamiento en grupo E. Responsabilidad y valoración personal F. No sabe, no responde</p> <p>Las respuestas pueden usarse una, más de una o ninguna vez. Rellena completamente la celdilla que corresponda a la letra del tipo de conocimiento al que se refiere cada enunciado.</p> <p>5. Los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito, se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.</p> <p>6. Permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los compañeros poco motivados para trabajar.</p> <p>7. Implica para el profesor, además de enseñar la asignatura, promover una serie de prácticas relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.</p> <p>III sección Clasifica cada uno de los siguientes enunciados de acuerdo con la siguiente clave:</p> <p>A. Habilidades interpersonales B. Interacción promocional cara a cara C. Interdependencia positiva D. Procesamiento en grupo</p>

<p>E. Responsabilidad y valoración personal F. No sabe, no responde</p> <p>8. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas, orientándose a cuestiones como identificar cuáles acciones y actitudes de los miembros son útiles, apropiadas, eficaces y cuáles no; y tomar decisiones acerca de qué acciones o actitudes deben continuar, incrementarse o cambiar.</p> <p>9. Sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo entre compañeros, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos.</p> <p>10. También permite la posibilidad de influir en los razonamientos y conclusiones del grupo y ofrecer modelamiento social.</p> <p>11. Puede ser expresado a través de la célebre frase de los mosqueteros de Alejandro Dumas: "todos para uno y uno para todos".</p> <p>12. Permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognitiva, a la par que es un excelente recurso para promover los valores y actitudes colaborativos buscados.</p> <p>IV sección Instrucciones: Los siguientes enunciados son definiciones de algunas estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, que a continuación se enlistan. Clasifica cada uno de acuerdo con la siguiente clave:</p> <p>A. Analogías B. Ilustraciones C. Mapas y redes conceptuales D. Objetivos E. Organizadores gráficos F. Organizadores previos G. Organizadores textuales H. Preguntas intercaladas I. Resúmenes J. Señalizaciones K. No sabe, no responde.</p>	<p>Las respuestas pueden usarse una, más de una o ninguna vez. Rellena completamente la celdilla que corresponda a la letra del tipo de estrategia de enseñanza al que se refiere cada enunciado.</p> <p>13. Información de tipo introductorio y contextual. Tienen un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.</p> <p>14. Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.</p> <p>15. Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).</p> <p>16. Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.</p> <p>17. Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).</p> <p>V sección Instrucciones: Los siguientes enunciados se refieren a efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos en función de las estrategias que se recomienda usar para lograrlos. Relaciona cada uno de acuerdo con la siguiente clave:</p> <p>A. Actividades que generan información previa (ej.: foco introductorio) B. Analogías C. Ilustraciones D. Mapas y redes conceptuales E. Objetivos F. Organizadores previos G. Organizadores textuales H. Preguntas intercaladas I. Resúmenes J. Señalizaciones K. No sabe, no responde.</p>
---	--

Las respuestas pueden usarse una, más de una o ninguna vez. Rellena completamente la celdilla que corresponda a la letra del tipo de estrategia de enseñanza al que se refiere cada enunciado.

18. Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.
19. Facilitan la codificación visual de la información.
20. Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido. Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente.
21. Dan a conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
22. Hacen más accesible y familiar el contenido. Con ellos, se elabora una visión global y contextual.
23. Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal; mejoran la codificación selectiva.
24. Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender.
25. Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.

VI sección

Instrucciones: Los siguientes enunciados describen características propias de los diferentes tipos de evaluación, que a continuación se enlistan. Clasifica cada uno de acuerdo con la siguiente clave:

- A. Evaluación diagnóstica
- B. Evaluación formativa
- C. Evaluación **sumativa**
- D. No sabe, no responde

Las respuestas pueden usarse una, más de una o ninguna vez. Rellena completamente la celdilla que corresponda a la letra del tipo de conocimiento al que se refiere cada enunciado.

26. Por medio de este tipo de evaluación el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron complementados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas.

27. En este tipo de evaluación lo que interesa es reconocer si los alumnos antes de iniciar un ciclo o un proceso educativo poseen o no una serie de conocimientos prerrequisitos para poder asimilar y comprender en forma significativa los que se les presentarán en el mismo.

28. La finalidad de este tipo de evaluación es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos.

29. En este tipo de evaluación interesa conocer la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos (conexiones internas y externas), así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio de la situación pedagógica.

30. Sin esta clase de evaluación los procesos de ajuste de la ayuda pedagógica serían prácticamente imposibles.

31. Se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea.

32. Su finalidad principal consiste en verificar el grado en el que se han alcanzado las intenciones educativas y provee información que permite derivar conclusiones importantes.

33. En este tipo de evaluación también importan los "errores" cometidos por los alumnos, que lejos de ser meramente sancionados son valorados, porque ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas les faltaría para completarse en el sentido **instruccional** propuesto.

34. La función principal de este tipo de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario.

35. Esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

Adaptada de: Cisneros y otros, 2007. Diseño de un instrumento para evaluar el conocimiento de docentes acerca de la enseñanza constructivista. Reunión regional Norte, Centro América y Caribe de Evaluación Educativa.

Anexo 3: Planeación de clase (2015)

		DD	MM	AA
III Periodo: 11-15 de Julio				
11 de Julio:	Convivencia sextos			
12 de Julio:	Convivencia séptimos			
15 de Julio:	Entrega de boletines. día de la familia.			
14 de Julio:	Día del maestro.			
Español 7:				
Estándar: Producción textual				
Competencia: Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación.				
Tema: Concordancia entre artículo y sustantivo. Concordancia entre sustantivo y adjetivo. Ortografía: uso de la v. Corrección - evaluación comprensión. Concordancia entre género y número.				
Actividades: Trabajo en el cuaderno - dictado. Taller individual Coherencia y concordancia.				
Evaluación: Posibilitar actividades para el desarrollo de competencia pragmática. (llevar la teoría a la práctica).				
Inglés 6:				
Estándar: Participo en actividades comunicativas cotidianas.				
Competencia: Identifico vocabulario de rutina diaria.				
Tema: Rutina diaria				
Actividades: Vocabulario en el cuaderno, diapositivas flash cards, ronda "Let's play in the forest" y elaboración de friso.				
Evaluación: Sustentación "Daily Routine"				

Anexo 4: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza (2016)

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ÉNFASIS EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO VERBAL
ENSEÑABILIDAD II

TALLER SOBRE REVISIÓN DE SOPORTES DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

NOMBRE *Magda Liliana Torres Fernández*
FECHA *28 de Mayo / 2016*

Estimado participante

Desarrolle este ejercicio con mucha atención y cuidado. Sus resultados serán un insumo importante para los análisis sobre su práctica, que deben estar incluidos en el documento final de esta asignatura. Ellos serán retomados posteriormente.

1. Revise cuidadosamente su programador y describa los componentes que tiene, señalando los títulos y su correspondiente contenido (no transcriba lo que está allí, sino descríbalo)

TÍTULO	CONTENIDO
Datos generales: Período, fecha grado y asignatura.	Describe los datos que caracterizan el tiempo, grado y asignatura específica.
Estándar.	Criterio dado por el M.E.N que orienta el qué enseñar y el que debe lograr el estudiante.
Competencia a desarrollar.	Habilidad que se quiere desarrollar en el estudiante. (Es el objetivo de la clase)
Tema(s)	Se me nombran temas y subtemas a trabajar en el tiempo que se propone.
Actividades	Propuesta de acciones que involucran diagnóstico (presaberes) motivación, desarrollo del tema, retroalimentación.
Evaluación	En la planeación que se hace para la institución se propone una prueba tipo ICES que de cuenta del aprendizaje alcanzado por el estudiante y autoevaluación por parte del estudiante. En la planeación personal es una reflexión.

2. Revise el planeador y responda:

¿Se evidencia en el programador una secuencia lógica para la enseñanza? ¿Por qué?

Si se evidencia en el programador una secuencia lógica para la enseñanza porque responde a la programación de asignatura que se hace con los compañeros de área al principio del año. Según la necesidad se reestructura durante el desarrollo de la misma.

¿Es evidente la presencia de una evaluación continua que se retoma y favorece la planeación de las siguientes clases para lograr el aprendizaje de los estudiantes?

¿Por qué?

Hay una evaluación que favorece "en ocasiones" la planeación de las siguientes clases, pero en otras veces no porque se hace como una forma de evidenciar si el estudiante comprendió o no el tema, si aplica o no lo aprendido. Pienso que no se planea la evaluación como una forma de retomar y planear cuando el tiempo se hace corto y las temáticas extensas.

¿Existe alguna relación explícita entre los contenidos y el desarrollo del pensamiento? ¿Cuál? Mi área es lengua Castellana grado 7, he intentado presentar los contenidos de diferentes formas para que los niños exploren (lecturas o) textos a partir de sus presaberes y confronten esto con el conocimiento que yo les brindo. He notado que la escritura y la lectura favorece enormemente el desarrollo del pensamiento cuando es un ejercicio reflexivo. Digo reflexivo porque me ha parecido importante el uso de la pregunta y de la autoevaluación para reconstruir estos procesos.

¿Qué usos de la oralidad, la lectura y la escritura se evidencian? ¿Son adecuados?

¿Suficientes?

En el tiempo transcurrido durante este año hemos trabajado tipos de textos para que los estudiantes los identifiquen y los confronten, y es mediante actividades de interpretación y producción textual que se a orientado este trabajo. Precisamente me pregunto si son adecuados porque me preocupa que algunos aún no logren diferenciarlos, por lo cual estoy segura que no son suficientes. La oralidad todo el tiempo, es importante que el estudiante verbalice su pensamiento, que lo confronte con el compañero. Siento que aprenden más cuando es un compañero quien hace una retroalimentación acerca de lo que el otro dijo. No es suficiente aún, quiero buscar y ofrecer herramientas para que las ideas que comparten estén un poco más elaboradas y argumentadas.

3. ¿Qué comentarios puede hacer luego de este análisis, para su propuesta de intervención en el aula? ¿Necesita modificar algo? ¿Qué? ¿Por qué?

Necesito modificar mi planeación personal y proponer un cambio en la planeación institucional (guías de aprendizaje) porque al realizar planeación semanal hay elementos que quedan sueltos y que por distintos factores algunas veces se piensan con detenimiento, mientras que en otras oportunidades se improvisan. Exactamente me refiero a la exploración de saberes previos porque no se puede reducir a una prueba diagnóstica, y la evaluación al final del desarrollo de la temática. Debe hacerse clase a clase. No una por semana o por periodo.

4. Revise su planilla de calificaciones y responda:
¿Qué está calificando con respecto a la oralidad, la lectura y la escritura? ¿Cómo se evidencia?

- Participación en clase.
- Producción escrita.
- Pruebas tipo ICFES
- Ejercicios de caligrafía y ortografía.
- Exposición oral.

5. ¿Se definen los criterios de evaluación? ¿Son explícitos?

- Cognitivo
- Actitudinal
- Procedimental

Anexo 5: Diarios de campo año 2015

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: PRÓSPERO PINZÓN

FECHA: 25 DE SEPTIEMBRE DE 2015

OBSERVACIÓN: CLASE DE PREESCRITURA

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00

TIEMPO: 60 minutos

GRADO: TRANSICIÓN

NOMBRE DEL OBSERVADOR: DEISY MILENA

RUBIANO GARZÓN

NOTAS DESCRIPTIVAS

Se inicia la clase con la oración y llamado a lista. No falta ningún estudiante. El grupo está conformado por 17 estudiantes. La docente dirige el mini consejo preguntando a los niños ¿Qué hicieron el día anterior después de salir del colegio? Sofía responde: "estuve jugando con mi gata, le di de comer y cuando jugaba con la gata me regañó una mano" Interrumpió Juan y dice: "Le ayudé a mi mamá a ordeñar las vacas. La profesora hace la observación acerca de lo importante que es aprender a escuchar e intervenir pidiendo la palabra cuando otra persona está hablando. La profesora ahora pregunta ¿Quiénes tienen animalitos? Julián levanta la mano para pedir la palabra y agrega: "Hice la tarea con mi hermana luego le ayudamos a mi mamá a lavar la loza y después nos fuimos a mirar televisión" La profesora cierra el mini consejo resaltando el valor de la colaboración y la responsabilidad en casa y organiza a los estudiantes por mesas de trabajo para ambientar la clase con la dinámica Los sapos en la laguna. La mayoría de los niños cantaron a excepción de Jorge quien se sentó y a pesar de que la profesora lo invitó nuevamente a participar no hizo caso. Luego la profesora les muestra la imagen de un sapo de un libro. Les pregunta "¿Qué ven?" Los niños responden: "Un sapo". Posteriormente la profesora les dice: "Vamos a escribir la palabra sapo y la escribe en el tablero resaltando con rojo la letra S, les explica el sonido de la consonante y hace que los niños la lean, imitando el sonido de una serpiente. Los niños empiezan a reír y a jugar formando desorden. La profesora los organiza nuevamente y les entrega una hoja de trabajo para que coloreen la letra S. De los 17 niños, 4 se levantan del puesto a molestar a los demás compañeros, entonces, la profesora les llama la atención y los ubica en el trabajo, pero cuando va a orientar a los otros niños nuevamente ellos hacen indisciplina. Finalmente, la profesora hace observaciones a los niños acerca del coloreado. Uno de los estudiantes por estar charlando y observando cómo trabajan sus compañeros no realizó el trabajo correspondiente.

NOTAS INTERPRETATIVAS

Se observa que la enseñanza está basada en la transmisión de conceptos. En el proceso de aprendizaje no se brindan herramientas suficientes para que el estudiante se motive por aprender. Además, el conocimiento se aísla de la realidad e intereses de los estudiantes. Por otro lado, son pocos los estudiantes que participan en el mini consejo. En esta actividad solo se hace una pregunta que permite develar qué piensan los niños.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: SIMÓN BOLIVAR
 FECHA: 24 DE SEPTIEMBRE DE 2015
 OBSERVACIÓN: CLASE DE ESPAÑOL
 HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.
 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30

TIEMPO: 60 minutos
 GRADO: SEXTO
 NOMBRE DEL OBSERVADOR: DORYS AMANDA
 GORDILLO GARZÓN

NOTAS DESCRIPTIVAS

La profesora entra al salón y saluda, los estudiantes se ponen de pie. La docente les pide a los estudiantes que se sienten, organicen el salón en filas y recojan los papeles que están en el piso. Pide a un estudiante que dirija la oración. La docente verifica asistencia y están los 26 estudiantes del grado sexto.

La docente escribe una frase en el tablero para que los estudiantes la lean y la analicen: "Cuando quieras criticar a alguien, ponte en sus zapatos". Los estudiantes opinan acerca de la frase: Luisa dice que no se debe criticar a las personas, Efrén manifiesta que se debe tener compasión de las personas y otros estudiantes opinan y repiten lo ya dicho por sus compañeros.

La docente explica el tema que van a estudiar en clase: el acento. En el tablero realiza un mapa conceptual explicando el acento en las palabras. Pide a los estudiantes copiar el cuadro hecho en el tablero. Luego, les entrega una fotocopia con un listado de palabras para ubicarlas según el acento y les deja unos minutos para que terminen y se recoge la hoja. Además, les pide a los estudiantes escribir la tarea en el cuaderno, les da un listado de palabras para que escriban a qué clase corresponden.

NOTAS INTERPRETATIVAS

La docente usa un mapa conceptual y no le permite a los estudiantes participar en su construcción. Presenta una clase organizada donde prima el trabajo individual. Los estudiantes, por su parte, realizan ejercicios mecánicos para aprender acerca del tema. Cabe resaltar que el inicio de la clase permite que los estudiantes intervengan dando a conocer sus ideas acerca de la frase expuesta por su profesora.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
 Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: CENTRO

FECHA: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2015

OBSERVACIÓN: CLASE DE ESPAÑOL

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:00

TIEMPO : 60 m.

GRADO: SÉPTIMO

NOMBRE DEL OBSERVADOR: MAGDA LILIANA
TORRES FERNÁNDEZ

NOTAS DESCRIPTIVAS

La profesora llegó al salón y les pidió a los estudiantes recoger los papeles del piso y organizar las filas. Dirige la oración, hace el llamado a lista verificando que faltan dos estudiantes de 35 que conforman el grado 701. La docente pide a los estudiantes sacar el cuaderno para revisar la tarea, de los cuales 10 no hicieron tarea, entonces, les recalcó: el uno que les anotaría en la planilla y lo difícil que sería recuperarlo.

Ahora se ubica frente a ellos y les dice: el tema que vamos a trabajar hoy es lírica y les pregunta: ¿Alguien ha escuchado antes qué es lírica? Ningún estudiante responde, todos se mantienen en silencio. La profesora elabora un esquema en el tablero a la vez que va explicando las características de este género literario. Mientras ella explica en el tablero tres estudiantes de atrás se pasan papelitos, una niña levanta la mano e interrumpe la explicación de la profesora, acusando a los estudiantes que no están poniendo atención, ante esto la docente levanta la voz y le ordena a los estudiantes entregar las notas y los amenaza con llevarlos a coordinación si siguen molestando. Retoma la clase para decirle a los estudiantes que saquen el cuaderno para anotar lo que ella les dicta. Por último, les deja de tarea de buscar y traer una poesía para la próxima clase.

NOTAS INTERPRETATIVAS

La clase se caracteriza por una enseñanza basada en la transmisión que hace el docente de su conocimiento. El estudiante no tiene contacto con experiencias para construir su conocimiento. Hay desmotivación y pasividad en ellos.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

Anexo 6: Resultados prueba modelos pedagógicos

RESULTADOS PRUEBA MODELOS PEDAGOGICOS

NOMBRE: MAGDA LILIANA TORRES FERNANDEZ

CALIFICACIÓN FRENTE A PROMEDIO

Escuela Tradicional : ALTO
Escuela activa : ALTO
Constructivismo Epistemológico :
BAJO
Constructivismo Pedagógico : BAJO
Pedagogía Dialogante : MEDIO

CALIFICACIÓN FRENTE A CRITERIO

Escuela Tradicional : MEDIO
Escuela activa : ALTO
Constructivismo Epistemológico :
MEDIO
Constructivismo Pedagógico : MEDIO
Pedagogía Dialogante : ALTO

RESULTADOS PRUEBA MODELOS PEDAGOGICOS

NOMBRE: Amanda Gordillo

CALIFICACIÓN FRENTE A PROMEDIO

Escuela Tradicional : MUY BAJO
Escuela activa : MUY BAJO
Constructivismo Epistemológico : MUY
BAJO
Constructivismo Pedagógico : MUY
BAJO
Pedagogía Dialogante : MUY BAJO

CALIFICACIÓN FRENTE A CRITERIO

Escuela Tradicional : BAJO
Escuela activa : MEDIO
Constructivismo Epistemológico :
MEDIO
Constructivismo Pedagógico : BAJO
Pedagogía Dialogante : ALTO

RESULTADOS PRUEBA MODELOS PEDAGOGICOS

NOMBRE: Milena Rubiano

CALIFICACIÓN FRENTE A PROMEDIO

Escuela Tradicional : BAJO
5.1428571428571
Constructivismo Epistemológico : MUY BAJO
Constructivismo Pedagógico : BAJO
Pedagogía Dialogante : ALTO

CALIFICACIÓN FRENTE A CRITERIO

Escuela Tradicional : MEDIO
Escuela activa : ALTO
Constructivismo Epistemológico : MEDIO
Constructivismo Pedagógico : MEDIO
Pedagogía Dialogante : MUY ALTO

Anexo 7: Planeación de clase (2017)

Planeación para el grado transición.



Libertad y Justicia

Planeación Grado Preescolar Docente: Deisy Milena Rubiano Garzón
Fecha: 13 de febrero de 2017



CLASIFICANDO ANDO	
<p>Habilidad a desarrollar El estudiante identifica, reconoce, agrupa, señala, clasifica, compara y ordena elementos del entorno teniendo en cuenta su forma, tamaño y color para la adquisición de conceptos pre matemáticos</p>	
<p>PRESENTAR Y EXPLORAR</p>	<p>Interpretar la ronda al sol Narrar el cuento “Ricitos de oro” para comparar los tamaños de los personajes, al igual que los colores primarios. Memorizar e interpretar la canción “La muñeca Azul” Memorizar e interpretar la ronda de los colores https://www.youtube.com/watch?v=DsX3N4MB0GM Canciones de los colores: https://www.youtube.com/watch?v=c6BVOQfgMP8 Narrar el cuento de la gallinita roja, imitando los personajes. Escuchar y observar narraciones cortas y sencillas https://www.youtube.com/watch?v=uGhZkTZ97zI https://www.youtube.com/watch?v=FXFeuQGokHA Cuento: “EL MONSTRUO DE COLORES” Interpretar Canciones alusivas a los colores secundarios, incluyendo el inglés https://www.youtube.com/watch?v=c6BVOQfgMP8 https://www.youtube.com/watch?v=5JePvwNL3Uo Dinámica “El Naufragio” para formar grupos entre los estudiantes Formar un gusano con pepitas de icopor de diferentes colores</p>
<p>SINTETIZAR Y ORGANIZAR</p>	<p>Con la rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Pregunto” observar y describir el video del mundo de Luna https://www.youtube.com/watch?v=FnI6VJR07RM Separar objetos como fichas, palos, tapas teniendo en cuenta tamaño, color y forma Comparar diferentes alturas entre sus compañeros Observar en el salón los objetos, nombrarlos y clasificarlos, teniendo en cuenta sus características Reunir y clasificar objetos del aula por colores amarillo, azul y rojo Observar objetos del colegio y señalarlos y nombrarlos por colores Clasificar empaques de galguería por colores Video El mundo De Luna: De amarillo a verde https://www.youtube.com/watch?v=LXQtzjhNoIE&t=44s Presentar objetos de color naranja, verde y morado; y relacionarlos con el entorno Realizar mezclas con temperas para hacer las combinaciones con los colores primarios Con los colores primarios realizar “La mancha mágica” Realizar un mural con pintura utilizando las palmas de las manos, donde los niños mezclen los colores primarios para obtener los secundarios Con diferentes elementos de conteo formar conjuntos Encerrar con lana objetos con características semejantes formando conjuntos Rutina del pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” Formar un gusano con pepitas de icopor de diferentes colores</p>
	<p>Rutina de pensamiento ZOOM IN para realizar comparación de tamaños. Decorar diseños con aserrín, algodón y papel para identificar texturas, formas y</p>

<p>PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR</p>	<p>tamaños Seleccionar, encerrar y/o marcar con X objetos, teniendo en cuenta su tamaño, forma y dimensiones Decorar con diferentes materiales las dimensiones (largo-corto, alto-bajo, grueso-delgado...) según sugerencia e indicaciones Trazar con crayola amarilla los rayos del sol Decorar con papel rasgado color amarillo la guía del pollo chicken Trazar la lluvia con color azul Decorar usando diferentes técnicas la guía de la muñeca Rellenar con escamas de plastilina azul la guía del pez Decorar con bolitas de papel rojo la guía de la manzana Con dácilo – pintura aplicar a diferentes diseños de los colores amarillo, azul y rojo Recorrer caminos y laberintos usando crayolas de color amarillo, azul y rojo según indicación del docente Realizar secuencias de figuras y objetos con los colores amarillo, azul, rojo Decorar la guía del arcoíris Recorrer caminos y laberintos usando crayolas de color verde, anaranjado y morado según indicación del docente</p>
<p>VALORANDO PROCESOS</p>	<p>Unir objetos teniendo en cuenta su tamaño. (Correspondencia) Buscar en revistas imágenes de personas gordas y delgadas y hacer un collage Socializar los trabajos elaborados con los compañeros Correspondencia entre el color amarillo Rasgar papel amarillo la guía del camino del perro al hueso Aplicar los colores primarios a la Bandera de Colombia Recortar y pegar objetos dependiendo el color (amarillo-azul-rojo) Recortar y pegar figuras con los colores secundarios Relacionar y pronunciar en ingles los colores secundarios Relacionar el color de las frutas con los colores secundarios Elaborar y completar series desarrollando el pensamiento lógico Realizar las guías de trabajo y de aplicación, teniendo en cuenta el tema, observaciones y criterio del docente</p>



Libertad y Orden

Planeación Grado Preescolar
Docente: Deisy Milena Rubiano Garzón
Fecha: 06 de Marzo de 2017



INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMÉSTICOS	
<p>Habilidad a desarrollar El estudiante identifica, reconoce y clasifica los animales teniendo en cuenta sus características.</p>	
PRESENTAR Y EXPLORAR	<p>Realización del mini consejo con experiencias vividas, indagando sobre los animales que conocen; qué animales tienen en casa y cuáles son los preferidos y por qué.</p> <p>Interpretar, memorizar la ronda “La granja del tío Sam” y ejecutar sus correspondientes movimientos.</p> <p>Juegos de locomoción teniendo en cuenta a los animales domésticos</p> <p>Narrar un cuento sobre los animales domésticos, mediante una charla dirigida mencionar algunos animales del cuento y preguntar a cuál animalito le gustaría parecerse desarrollando la rutina de pensamiento ¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?</p> <p>Por último, en una hoja los estudiantes dibujan lo que más les gustó del cuento y lo dan a conocer a sus compañeros.</p>
SINTETIZAR Y ORGANIZAR	<p>Interpretar la ronda “La granja del tío Sam” desarrollando ejercicios corporales, imitando la locomoción y sonidos de los animales.</p> <p>Salida de campo a los alrededores del colegio</p> <p>Los niños describen algunos animales que observan durante la salida.</p> <p>Desarrollar la rutina de pensamiento “VEO, PIENSO, PREGUNTO” a partir de la experiencia vivida en la salida de campo.</p> <p>Proyectar un video relacionado con los animales domésticos.</p> <p>Realizar un conversatorio de la manera cómo podemos clasificar los animales teniendo en cuenta su alimentación, locomoción y características físicas.</p> <p>A cada estudiante se le entrega unas revistas para que recorten imágenes de animales y las peguen para formar un collage.</p>
PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR	<p>Dinámica “Adivina, adivinador” donde los estudiantes escuchan algunas características que describen algunos animales y lo adivinan o lo mencionan, para verificar la respuesta, se muestra la imagen del animal que se está describiendo.</p> <p>Previamente en el tablero se encuentra una imagen oculta con papeles de colores relacionada con el tema a trabajar para desarrollar la rutina de pensamiento “ZOOM IN”</p> <p>Se pasa al tablero un estudiante quien despegará el primer papel de su preferencia, la docente iniciará un conversatorio de la parte descubierta con preguntas como: ¿Qué observan? ¿Qué piensan que hay escondido? ¿Qué piensan que puede ser?...Se continúa retirando los papeles con la intervención de los demás estudiantes, hasta destapar por completo la imagen direccionando a los estudiantes a una lluvia de ideas ¿Qué nuevas cosas observan? ¿Qué se pueden preguntar de lo observado?; relacionando la imagen con el tema que se está desarrollando.</p> <p>Como cierre a la actividad cada estudiante recibe una guía de trabajo donde se debe colorear, recortar, armar y pegar sobre una cartulina algunos animales teniendo en cuenta sus características físicas y sus crías.</p> <p>Para finalizar se les pide a los estudiantes que pregunten en casa sobre los beneficios que nos dan algunos animales domésticos.</p>
VALORANDO PROCESOS	<p>Realizar juegos de concéntrase, loterías y domino; con temáticas relacionadas con los animales y su clasificación.</p> <p>Teniendo en cuenta lo solicitado por la docente en la clase anterior, se realiza un conversatorio desarrollando la rutina de pensamiento “PIENSO, ME INTERESA,</p>

	<p>INVESTIGACIÓN”; dando a conocer la utilidad de los animales para el hombre.</p> <p>Los estudiantes en una guía de trabajo unen con colores la correspondencia entre el animal doméstico con los beneficios que le dan al hombre.</p> <p>A través de la observación directa e indirecta y el análisis de las producciones orales y escritas, se tendrá en cuenta la capacidad de los estudiantes para reconocer e identificar las características de los animales domésticos, sus crías y reconocimiento de recursos alimenticios que provienen de los animales (el huevo de la gallina; carnes, de la vaca; lana para el abrigo, de la oveja)</p> <p>Para concluir el tema se elabora con todos los estudiantes un mural para pegarlo en el salón de clase.</p>
--	--

Planeaciones grado sexto

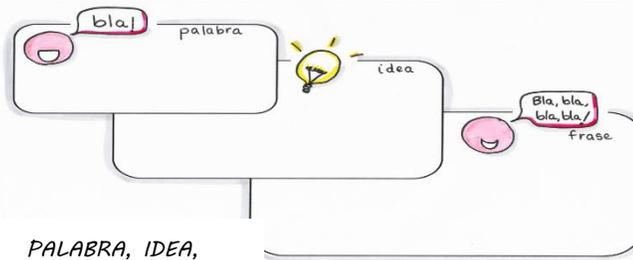


Planeacion Grado Sexto
 Docente: Dorys Amanda Gordillo Garzón
 Fecha: 13 de febrero de 2017



TEMA: LEYENDO, LEYENDO, DISFRUTANDO Y APRENDIENDO							
Habilidad a desarrollar Comprendo e identifico las principales características de los géneros literarios, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa a partir de la lectura de la obra "Ojitos de Ángel".							
PRESENTAR Y EXPLORAR	1. Desarrollo la rutina de pensamiento: Antes pensaba que... ahora pienso que... Sólo completo la parte amarilla.						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>INTERROGANTES</th> <th>Antes pensaba que...</th> <th>Ahora pienso que...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1. ¿Sabes qué es un género literario? 2. ¿Qué géneros literarios conoces? 3. Escribe ejemplos de los géneros literarios que conoces. 4. ¿Qué sabes de la obra "Ojitos de Ángel"? </td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	INTERROGANTES	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...	1. ¿Sabes qué es un género literario? 2. ¿Qué géneros literarios conoces? 3. Escribe ejemplos de los géneros literarios que conoces. 4. ¿Qué sabes de la obra "Ojitos de Ángel"?		
INTERROGANTES	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...					
1. ¿Sabes qué es un género literario? 2. ¿Qué géneros literarios conoces? 3. Escribe ejemplos de los géneros literarios que conoces. 4. ¿Qué sabes de la obra "Ojitos de Ángel"?							
SINTETIZAR Y ORGANIZAR	2. Escribo un listado de palabras relacionadas con el tema que voy a trabajar y construyo un párrafo que muestre mis conocimientos frente al tema. 3. Elaboro un dibujo en el que muestro lo que conozco del tema que voy a estudiar, y lo acompaño con una breve descripción.						
	1. Escojo mínimo 4 fuentes de información como libros, videos, noticias y artículos que se relacionen con el tema que estoy investigando. Organizo la información en mi cuaderno en donde muestro cuáles de las fuentes consultadas se acerca más al tema, cuáles no, y por qué. 2. Completo la ficha de lectura de los textos que encuentro en las diferentes fuentes de información. <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td> TÍTULO DEL TEXTO: _____ AUTOR: _____ ALGUNOS DATOS SOBRE EL AUTOR: _____ _____ _____ TEMA: _____ GÉNERO AL QUE PERTENECE: _____ BIBLIOGRAFÍA DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN: _____ _____ </td> </tr> </table>		TÍTULO DEL TEXTO: _____ AUTOR: _____ ALGUNOS DATOS SOBRE EL AUTOR: _____ _____ _____ TEMA: _____ GÉNERO AL QUE PERTENECE: _____ BIBLIOGRAFÍA DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN: _____ _____				
TÍTULO DEL TEXTO: _____ AUTOR: _____ ALGUNOS DATOS SOBRE EL AUTOR: _____ _____ _____ TEMA: _____ GÉNERO AL QUE PERTENECE: _____ BIBLIOGRAFÍA DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN: _____ _____							
	3. Desarrollo el taller sobre géneros literarios (1° Parte: Grupal, 2° Parte: Individual) del libro "Lengua Viva" pág. 74 4. Describo mi proceso de búsqueda de información (qué fuentes usé y cómo lo hice) y presento un producto de mi autoría (texto, cuadro, presentación, etc.) donde expongo mi investigación.						
	1. A partir de la lectura de la obra "Ojitos de Ángel" desarrollo la rutina de pensamiento: Palabra, Idea, Frase Escribe una palabra que haya captado tu atención sobre la obra. Una idea que sea significativa para ti, sobre la obra. Una frase que te haya ayudado a entender la obra.						

PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR



Comparto la información de mi rutina con tres compañeros, luego pongo los resultados en la pared del salón para que los demás compañeros puedan pasar a leerlos. Cada uno elegirá la que le haya interesado más y le informará a sus compañeros el porqué la escogió.

2. Completo la ficha en mi cuaderno:

OJITOS DE ÁNGEL	
TEMA:	
AUTOR:	
BIOGRAFÍA DEL AUTOR:	
BIBLIOGRAFÍA:	
GÉNERO AL QUE PERTENECE:	
RESUMEN: (Inicio, Nudo y Desenlace)	
PERSONAJES: (con descripción)	
ESPACIOS: (con descripción)	
TIEMPO: (con descripción)	
MOMENTOS IMPORTANTES DE LA OBRA:	
CONCLUSIONES:	

3. Teniendo en cuenta los momentos importantes de la obra, elaboro una historieta en un octavo de cartulina y la expongo a mis compañeros. La clase está organizada en grupos de cuatro integrantes.

VALORANDO PROCESOS

1. Desarrollo la guía de análisis de textos:

AUTOR DE LA GUÍA	
TÍTULO	
AUTOR O AUTORES DEL TEXTO	
DATOS BIBLIOGRÁFICO	
PALABRAS CLAVE	
IDEAS CLAVE	
OBSERVACIONES DEL LECTOR	
APORTES PARA MI VIDA	
REFERENTES	

2. Teniendo en cuenta la obra “Ojitos de Ángel” propongo otro final donde muestro el tema en mi contexto. Además, argumento sobre mis acuerdos y desacuerdos con la lectura mediante un escrito y lo sustento.

3. Completo la rutina de pensamiento: Antes pensaba que... Ahora pienso que... para evaluar los cambios que surgieron a propósito del tema. La parte verde que faltaba.

INTERROGANTES	Antes pensaba que...	Ahora pienso que...
1.¿Sabes qué es un género		

	<p>literario? 2. ¿Qué géneros literarios conoces? 3. Escribe ejemplos de los géneros literarios que conoces. 4. ¿Qué sabes de la obra “Ojitos de Ángel”</p>		
<p>En grupos de cuatro, comparto la información, hago una comparación de lo que sabía antes y lo que sé ahora y lo socializo con mis compañeros, señalando los cambios que hubo.</p>			



Planeacion Grado Sexto
 Docente: Dorys Amanda Gordillo Garzón
 Fecha: 13 de febrero de 2017



MI MUNDO FANTÁSTICO

Habilidad a desarrollar

Escribo textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias, en los que tengo en cuenta el narrador, los personajes y la secuencia de los eventos.

PRESENTAR Y EXPLORAR

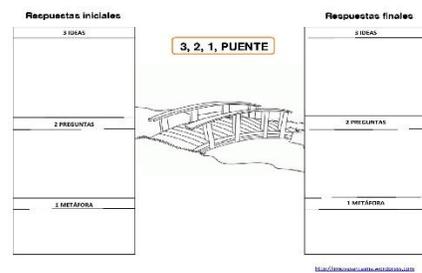
1. Escribo un cuento (tema libre), pero antes debo completar el siguiente cuadro:

PERSONAJES	LUGARES	INICIO	NUDO	DESENLACE

2. Con el cuadro anterior escribo la narración o cuento.

3. Elaboro un dibujo sobre la narración anterior.

4. Desarrollo la rutina de pensamiento El Puente 3,2,1, 3 ideas, 2 preguntas, 1 metáfora (Comparación), con las palabras de la nube sobre textos narrativos.



5. Desarrollo comprensiones lectoras, con diferentes tipos de narraciones.

SINTETIZAR Y ORGANIZAR

1. Escojo mínimo 4 fuentes de información como libros, videos, noticias y artículos que se relacionen con el tema que estoy investigando. (Textos Narrativos). Organizo la información en mi cuaderno, sobre todo de lo que se me dificulta recordar, en donde muestro cuál de las fuentes consultadas se acercan más al tema, cuáles no, y por qué. Escribo la bibliografía de las fuentes consultadas.

2. Completo la ficha de lectura de los textos que encuentro en las diferentes fuentes de información.

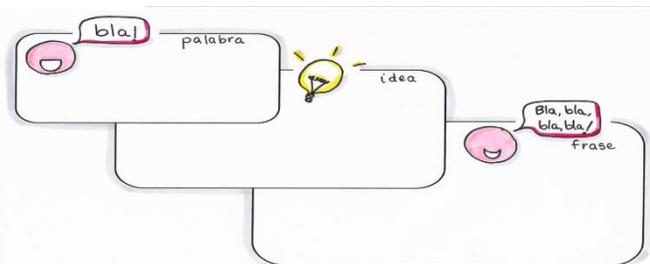
TÍTULO DEL TEXTO: _____ AUTOR: _____ ALGUNOS DATOS SOBRE EL AUTOR: _____ _____ _____ TEMA: _____ GÉNERO AL QUE PERTENECE: _____ PERSONAJES: _____ NARRADOR: _____ BIBLIOGRAFÍA DE LA FUENTE DE INFORMACIÓN: _____ _____

3. Presento un producto de mi autoría (texto, cuadro sinóptico, mapa conceptual, presentación diapositivas, etc.) donde expongo y sustento mi investigación.

1. A partir de la lectura de la novela "El licenciado Vidriera" de Miguel de Cervantes Saavedra

PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR

desarrollo la rutina de pensamiento: Palabra, Idea, Frase
 Escribe una palabra que haya captado tu atención sobre la obra.
 Una idea sobre la obra que sea significativa para ti.
 Una frase que te haya ayudado a entender la obra.



Comparto la información de mi rutina con tres compañeros, luego pongo los resultados en la pared del salón para que los demás compañeros puedan pasar a leerlos. Cada uno elegirá la que le haya interesado más y le informará a sus compañeros el porqué la escogió.

2. Completo la siguiente ficha en mi cuaderno:

EL LICENCIADO VIDRIERA	
TEMA:	
AUTOR:	
BIOGRAFÍA DEL AUTOR:	
BIBLIOGRAFÍA:	
GÉNERO AL QUE PERTENECE:	
RESUMEN: (Inicio, Nudo y Desenlace)	
PERSONAJES: (con descripción)	
ESPACIOS: (con descripción)	
TIEMPO: (con descripción)	
MOMENTOS IMPORTANTES DE LA OBRA:	
APORTES A MI VIDA:	
CONCLUSIONES:	

3. Teniendo en cuenta los momentos importantes de la obra, elaboro una historieta, en un octavo de cartulina y en grupos de a cuatro la expongo a mis compañeros.

4. Con ayuda del computador enriquezco mi conocimiento desarrollando el taller con la lectura “el perro ambicioso” y leo el texto “El cuento y su estructura”.

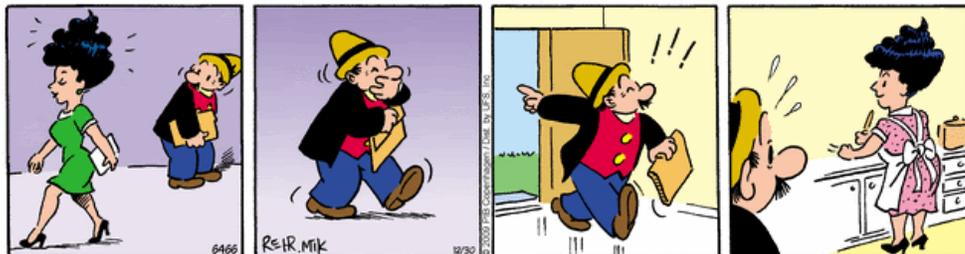
5. Elaboro un cuadro donde escribo lo que necesito para elaborar un texto narrativo

1. Completo el siguiente cuadro en mi cuaderno:

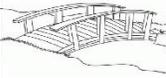
TIPO DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS	PERSONAJES	TIEMPO	FORMAS DE TRANSMISIÓN	PROPÓSITO	LUGARES	TEMA	NOMBRA DOS EJEMPLOS
MITO								
LEYENDA								
CUENTO								
BIOGRAFÍA								
NOVELA								
FÁBULA								

VALORANDO PROCESOS

2. Mediante una rúbrica para evaluar textos narrativos, evalué el cuento que realicé al inicio, luego lo evalúa un compañero. (Cuaderno de escritos)
3. Según las sugerencias y lo investigado reescribo mi cuento en el cuaderno de escritos, para que un compañero vuelva a evaluarlo.
4. Mediante la siguiente historieta muda, elaboro una narración teniendo en cuenta sus elementos.



5. Completo la rutina de pensamiento: El Puente 3,2,1, 3 ideas, 2 preguntas, 1 metáfora (Comparación), para evaluar los cambios que surgieron respecto al tema.

Respuestas iniciales	3, 2, 1, PUENTE	Respuestas finales
3 IDEAS		3 IDEAS
2 PREGUNTAS		2 PREGUNTAS
1 METÁFORA		1 METÁFORA

6. En grupos de cuatro, comparto la información, hago una comparación de lo que sabía antes y lo que sé ahora y lo socializo con mis compañeros, señalando los cambios que hubo.

Planeaciones grado séptimo



Iplaneación Grado Séptimo
 Docente: Magda Liliana Torres Fernández
 Fecha: 13 De Febrero De 2017



TEMA: COMPRENDIENDO AL PRÍNCIPE FELIZ				
Habilidad a desarrollar Identifico en las narraciones ideas principales de un texto, la secuencia de eventos, el tipo de narrador, personajes y secuencia cronológica. Además, argumento sobre mis acuerdos y desacuerdos con la lectura mediante un escrito y lo sustento.				
PRESENTAR Y EXPLORAR	1. Haz un dibujo en el que muestres lo que conoces del tema que vas a estudiar, acompáñalo con una breve descripción. 2. Comparte con tus compañeros una experiencia personal o familiar que creas que está relacionada con el tema y explica el porqué de esta relación. 3. Desarrolla la rutina de pensamiento Qué sé, qué quiero saber, completando el cuadro con información del tema de estudio:			
	¿Qué quiero saber del tema?	¿Cuál es la importancia del tema?	¿Qué preguntas tengo?	¿Qué sé del tema?
SINTETIZAR Y ORGANIZAR	1. Diseña una herramienta de indagación como una entrevista, encuesta o formato de observación y aplícala a personas que conozcan del tema que vas a trabajar o el contexto que quieres conocer. Plasma la información obtenida, ubicando los conceptos, las ideas y las reflexiones principales. 2. Escoge mínimo tres fuentes de información como libros, videos, noticias y artículos que se relacionen con el tema que estás consultando. 3. Lee el cuento El Príncipe feliz y a partir de este ejercicio elabora la guía para análisis de lectura de textos orientada por tu profesor. 4. Lee el cuento El príncipe feliz y desarrolla la rutina de pensamiento COLOR, SÍMBOLO, IMAGEN			
PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR	1. Escribe un texto literario (cuento, fábula, obra de teatro, crónica, etc.) en el que evidencies lo aprendido del tema. 2. Diseña un juego utilizando los conceptos que lograste comprender en la fase anterior. 3. Diseña una galería de fotos, pinturas, representaciones y demás expresiones gráficas que demuestren tu manejo de las ideas centrales del tema investigado. Para cada imagen elabora una pequeña descripción. 4. Desarrolla la rutina de pensamiento EL SEMÁFORO			
VALORANDO PROCESOS	1. A partir de la lectura del cuento “El príncipe feliz” propón dos finales alternativos donde muestres la relación del tema con tu contexto. Además, argumenta sobre tus acuerdos y desacuerdos con la lectura mediante un escrito y lo sustentas. 2. Desarrolla una rutina de pensamiento “antes pensaba-ahora pienso” para evaluar qué cambios surgieron en tu forma de pensar acerca del tema.			



Iplaneación Grado Séptimo
 Docente: Magda Liliana Torres Fernández
 Fecha: 13 De Febrero De 2017



TEMA: SOY UN GRAN ESCRITOR.	
<p>Habilidad a desarrollar: Preveo el propósito que debe cumplir un texto (tipología: estructura y características). A partir de esto uso mi creatividad y la estructura más apropiada para convertirme en autor de textos narrativos, informativos y argumentativos</p>	
PRESENTAR Y EXPLORAR	<ol style="list-style-type: none"> Desarrolla la rutina de pensamiento: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? De acuerdo a lo que recuerdas del tema, busca y recorta de revistas o periódicos un ejemplo para cada tipo de texto (Narrativo, informativo, argumentativo) y pégalo en tu cuaderno.
SINTETIZAR Y ORGANIZAR	<ol style="list-style-type: none"> Antes de bucear por las profundidades de la escritura busca información acerca del propósito, características y estructura de los siguientes tipos de textos: <ul style="list-style-type: none"> - Narrativo - Informativo - Argumentativo Posteriormente, organiza la información en un cuadro comparativo. Nota: Para esto sigue las instrucciones del artículo Manejo de información. Vargas. (1999). Español y literatura 7. Bogotá. Ed. Santillana. Clasifica los siguientes textos y busca información acerca de su propósito, características y elaboración. Para cada tipo de texto desarrolla las actividades de aprendizaje sugeridas en el libro: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) Vamos a aprender Lenguaje 7. Organiza la información de forma creativa (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo) Los textos son: <ul style="list-style-type: none"> - Novela, reseña, noticia, carta de solicitud, entrevista.
PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR	<ol style="list-style-type: none"> Participa en la rutina de pensamiento: Puente 3-2-1 Acerca de la pregunta ¿Por qué es importante aprender a leer y escribir diferentes tipos de texto? Plantea: <ul style="list-style-type: none"> 3 Ideas 2 Preguntas 1 Metáfora A partir de la lectura de la novela “Amigo se escribe con H” Crea un texto de la tipología que tu prefieras: narrativo, informativo o argumentativo. Para este ejercicio conoce los criterios de la matriz de evaluación. Solicita a dos compañeros que lean y evalúen tu producción mediante las matrices de evaluación. Analiza el resultado de las matrices y mejora tus producciones. (Reescribe y sustenta)
VALORANDO PROCESOS	<ol style="list-style-type: none"> Evalúa tu propio proceso mediante la rutina de pensamiento: Antes pensaba que... Ahora pienso que... Participa en el concurso de oratoria. Tiempo ocho min. Tema: Libre. Presentar texto argumentativo de tres páginas a doble espacio, fuente: Times New Roman 12. (Conoce los criterios de evaluación en la matriz de textos argumentativos).

Anexo 8: Diarios de campo (2017)

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: PRÓSPERO PINZÓN

FECHA: 27 DE MARZO DE 2017

OBSERVACIÓN: CLASE DE PREESCRITURA

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00

TIEMPO: 60 minutos

GRADO: TRANSICIÓN

NOMBRE DEL OBSERVADOR: DEISY MILENA
RUBIANO GARZÓN

NOTAS DESCRIPTIVAS

En el salón la profesora hace la apertura del día con la oración. La docente dice: “¿Qué día es hoy? Mostrándoles el calendario. La docente le indica a Miguel que le corresponde marcar la fecha y le da un marcador, él se acerca al calendario, se ubica en el mes de Marzo en la casilla del miércoles y tacha el número ocho que corresponde a la fecha actual. La docente pregunta a los estudiantes:” ¿Qué día es hoy? La mayoría de los estudiantes responde al tiempo: “Hoy es ocho de Marzo y es miércoles” Muy bien niños-responde la profesora- Ahora vamos a contar hasta ocho saltando en un pie... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Con la grabadora, la profesora y los niños cantan la ronda la granja del Tío Sam desarrollando ejercicios corporales, imitando de locomoción y sonidos de los animales. La profesora les pide a los estudiantes ubicarse en sus mesas de trabajo y los orienta diciéndoles: ”Niños vamos a realizar una salida de campo al ferrocarril, durante el recorrido vamos a observar lo que está a nuestro alrededor como los árboles, las plantas, el río y los animales. Por favor no correr. Nos vamos en grupo”

Durante el recorrido, los estudiantes comparten sus experiencias relacionadas con lo que van observando, por ejemplo, Maicol cuenta que donde su abuelita hay unas ovejas con unos corderitos que son los dos hijitos. Cesar le dice:” Donde mi abuelita que está lejos, muy lejos, no había animales porque vivíamos en una casa pequeña”, Miguel añade que “Mi tía Mona tiene un perro de color rojo red y una vez que estábamos jugando el perro me rasguño una pierna”. Durante el recorrido los niños ven un ternero y se acercan corriendo, entonces, la docente les dice que no deben hacer eso porque el ternero puede asustarse y les puede hacer daño. Al llegar al ferrocarril la docente les pregunta “¿Qué ven allá? Samuel responde “Unas cabras que topean, la profesora le dice ¿Qué te hace decir eso?- él dice: “Porque mi abuelita tiene en el campo dos cabras que saltan mucho y una vez me tumbaron” La profesora les habla acerca del cuidado que debemos tener con los animales, de regreso al colegio Eliana dijo: “Miren, en esa casa hay unas gallinas y unos pollitos chiquitos, chiquitos, y comen arroz. En el salón la profesora dice: “vamos a hacer la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto con relación a la salida de campo” ¿Niños, qué vieron? Por favor levante la mano quién quiera contestar. Maicol pidió la palabra e intervino nombrando algunos animales, su compañero Juan David dice que vio árboles y casas. Sebastián dice que vio muchos animales con su mamá y sus hijos y que algunos topea.

La docente les muestra la imagen de la niña pensando y les dice a sus estudiantes: ¿Qué piensan acerca de los animales? Karol dice “Los animales saltan mucho y son bravos”. Diana manifiesta: “Los perros rasguñan” Juan dice: “Hay unos que saben volar y otros no y otros animales comen arroz y a las vacas les gusta el pasto” La docente muestra la imagen de un niño con un signo de interrogación y les dice “¿Qué preguntas tienen? Cesar pregunta: “¿Por qué en las casas no se pueden tener animales? Eliana pregunta: “¿Por qué no todos los animales comen pasto? Miguel pregunta: ¿Por qué las ovejas tienen lana y por qué esos pollos estaban comiendo arroz? La docente les muestra un video relacionado con los animales domésticos. Minutos después les da unas revistas para que ellos recorten imágenes de animales y las peguen para formar un collage. Los estudiantes muy motivados inician el trabajo y van pegando los animales con orientación de su maestra.

NOTAS INTERPRETATIVAS

La rutina de pensamiento permitió desarrollar la oralidad, acercándose alrededor del concepto de animales domésticos. Por otro lado, la imagen que muestra la docente ayuda a que el estudiante relacione el símbolo con el concepto de pregunta
La salida de campo es una estrategia que ayuda a los estudiantes a interactuar con la naturaleza y relacionar experiencias propias con las de los demás.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

ENSEÑANZA		APRENDIZAJE		PENSAMIENTO
-----------	--	-------------	--	-------------

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: SIMÓN BOLIVAR
FECHA: 2 DE MARZO DE 2017
OBSERVACIÓN: CLASE DE ESPAÑOL
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30

TIEMPO: 60 minutos
GRADO: SEXTO
NOMBRE DEL OBSERVADOR: DORYS AMANDA
GORDILLO GARZÓN

NOTAS DESCRIPTIVAS

La profesora entra al salón, saluda, los estudiantes se ponen de pie. La docente les pide que se sienten, organicen el salón en filas y recojan los papeles que están en el piso. Pide a un estudiante que dirija la oración. La docente verifica asistencia y están los 14 estudiantes del grado sexto.

La docente dice a los estudiantes: "El objetivo de hoy es relacionar lo visto anteriormente acerca del género literario con el siguiente video: Poema "Vive la vida". Al terminar de ver el video la docente pide a sus estudiantes desarrollar la rutina de pensamiento: Color, Símbolo e Imagen por parejas. Después de unos minutos la docente organiza a los estudiantes en cuatro grupos enumerándolos, para que cada grupo comente acerca de lo que escribieron en la rutina de pensamiento. El grupo número uno dice: "Escogimos el color azul porque significa la esperanza como un nuevo amanecer". "Nuestro símbolo es la paloma porque representa la paz y la libertad y así se debería vivir" "La imagen es un mar porque el mar es inmenso y representa todas las historias que podemos vivir". El grupo número dos dice: "Escogimos el color gris porque representa los momentos tristes de nuestra vida". "Escogimos el símbolo de una lágrima porque representa que cuando estamos tristes, podemos llorar y desahogarnos". "La imagen es un paisaje con un arco iris porque después de los problemas hay un nuevo comenzar".

El tercer grupo manifiesta: "Nuestro color es el amarillo porque representa una vida feliz. El símbolo es una nota musical porque debemos buscarle solución a los problemas. Y la imagen es un paisaje con un arco iris porque cada color del paisaje y del arcoiris representa un experiencia de la vida."

El cuarto grupo escoge "El color verde porque representa la vida. El símbolo es un árbol porque no todos los árboles son iguales y en la vida las personas somos diferentes. La imagen es un niño levantándose porque se debe seguir luchando para alcanzar nuestros sueños.

La docente pregunta: "¿Qué relación tiene el video con el tema visto anteriormente?". Juan Pablo contesta que el video pertenece al género lírico. La docente pregunta: "¿Qué te hace decir eso? Juan Pablo dice: "Porque el video nos dice que debemos salir adelante en la vida y en la rutina de pensamiento pudimos expresar lo que nosotros pensamos y sentimos. Por ejemplo, nosotros sentimos tristeza porque a mi compañera le pegaron en la casa y eso nos hace sentir que la vida a veces es triste." La niña Angélica dice: "Que es género lírico porque no nos cuentan una historia sino es una poesía, porque la persona del video esta expresando lo que él siente". La docente pide a los estudiantes fijar en la pared la rutina del pensamiento para **compartir nuestras ideas** y les invita a observar como mediante esta rutina podemos compartir lo que pensamos de un mismo tema. La docente a partir de este ejercicio les pide **consultar las características de los géneros literarios.**

NOTAS INTERPRETATIVAS

En la clase se visibilizó el pensamiento de los estudiantes, pues ellos expresaron su pensamiento de forma gráfica y verbal, cabe destacar que ellos también relacionaron acertadamente el tema y sus experiencias.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: CENTRO

FECHA: 21 de febrero de 2017

OBSERVACIÓN: CLASE DE ESPAÑOL

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:00

TIEMPO : 60 m.

GRADO: SÉPTIMO

NOMBRE DEL OBSERVADOR: MAGDA LILIANA TORRES FERNÁNDEZ

NOTAS DESCRIPTIVAS

La docente ingresa al salón, saluda a los estudiantes, dirige una oración y verifica asistencia. La docente presenta unas diapositivas dando a conocer la planeación de la unidad didáctica titulada “Conociendo al Príncipe Feliz”. Les dice a los estudiantes “Vamos a desarrollar la rutina de pensamiento”: Qué sé, Qué quiero saber, con el fin de recordar y describir qué se sabe acerca del tema “La narración”. Luego de esto, entrega a los estudiantes pega notas de color verde y naranja para que ellos escriban en el color verde qué piensan acerca de la narración y en el naranja, qué quieren saber con respecto a los objetivo de la unidad. Los niños ubican las notas en el lugar que indica la docente, pasan en silencio y leen lo que escribieron sus compañeros y escogen un papelito de cada color que les haya llamado la atención para socializarlo. Cuando la docente dice “¿Quién quiere empezar?” Varios estudiantes levantan la mano, deseosos de participar y ser escuchados. La docente los enumera para darle un orden a la participación de los estudiantes. Vanessa leyendo “Yo escogí este papel que dice: Narración es un cuento”, la docente le pregunta ¿por qué lo escogiste? Y la niña le responde: “Es que yo pienso que las narraciones son los cuentos que nos gustaba que nos leyeran cuando éramos pequeñitos” La docente le dice: ¿Qué te hace decir eso?. Vanessa dice “Es que las narraciones son historias fantásticas que a los niños nos gustan” La docente le dice: “Lee el papelito donde tu compañero escribió qué quiere saber” y la niña lee: “Quiero saber cuáles son los tipos de narradores” y agrega: “Yo lo escogí, porque tengo la misma duda. La docente pregunta a los estudiantes si alguien quiere resolver la pregunta. Gabriela interviene diciendo: “Profe, Yo pienso que el narrador es el que cuenta la historia y es primera, segunda y tercera persona. Jefferson dice: “Yo escogí la misma pregunta porque no entiendo eso”. Brayan dice: “Sigo yo profesora, yo escogí este papelito que dice: “Los tipos de narrador son: Rafael Pombo, los hermanos Grimm y Yolanda Reyes”. Yo lo escogí porque pienso que está mal y quiero decirle al niño que hizo esto que son escritores, no tipos de narrador.” La docente pregunta: “¿Qué te hace pensar esto? El niño responde: “Porque los tipos de narradores son los que dijo Gabriela, pero no recuerdo qué es cada uno”. La docente manifiesta: “Todas las dudas que tenemos vamos a despejarlas a lo largo de la unidad y retoma preguntando: Brayan, cuéntanos ¿Qué dice el otro papelito que escogiste? Brayan contesta: “Qué es narración.” Entonces al escuchar a los demás niños la docente concluye diciendo: “Estudiantes de acuerdo a lo que sus compañeros dijeron, comenten con su compañero del lado ¿Qué quieren aprender? Después de unos minutos pregunta la docente si alguien quiere compartir su meta. Stiven levanta la mano y dice: “Mi meta es aprender acerca de todo lo de narración”, meta que es compartida por la mayoría, ya que otros quieren saber ¿Qué es una estructura narrativa? Mientras que otros se orientan hacia el tipo de narradores. Para cerrar la clase, la docente solicita a los estudiantes traer libros que ellos consideren que puedan servir para obtener información acerca del tema.

NOTAS INTERPRETATIVAS

El desarrollo de la clase permite a los estudiantes hacer un ejercicio de meta cognición cuando la profesora pregunta: “¿Qué te hace decir eso?. El presentar la unidad a los estudiantes hizo que ellos se centraran en el tema a desarrollar y expresaran lo que, previamente comprenden, al desarrollo de la misma. Los niños mostraron buena disposición porque tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas acerca del tema. La rutina de pensamiento permitió indagar conocimientos previos.

NOTAS METODOLÓGICAS

La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión.
Estrategia: Análisis del discurso.

CATEGORÍAS

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

Anexo 9: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza (2017)

CRITERIO	HALLAZGOS
----------	-----------

<p>Revise cuidadosamente su programador y describa los componentes,, señalando los títulos y su correspondiente contenido (no transcriba lo que está allí, sino descríballo).</p>	<p>Momentos de la planeación de acuerdo al enfoque constructivista: *Temática a desarrollar, escrita de manera llamativa para el estudiante. * Habilidad a desarrollar, es la competencia que el estudiante debe desarrollar. *Presentar y explorar: Activación de conocimientos previos, indagar sobre los conocimientos que el estudiante tiene sobre el tema. *Sintetizar y organizar, es la investigación conceptual del tema con el acompañamiento del docente. *Profundizar y construir, es la articulación entre los conceptos previos y los nuevos. *Valorando Procesos, seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y retroalimentación. De acuerdo a los momentos de la planeación se desarrollan rutinas de pensamiento</p>								
<p>¿Se evidencia en el programador una secuencia lógica para la enseñanza? ¿Por qué?</p>	<p>Se evidencia una secuencia lógica para la enseñanza porque responde a los principios pedagógicos del enfoque constructivista aprendizaje significativo definido por la institución.</p>								
<p>¿Es evidente la presencia de una evaluación continua que se retoma y favorece la planeación de las siguientes clases para lograr el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?</p>	<p>Sí, porque favorece la reflexión de los procesos que conlleva a la retroalimentación, logrando el aprendizaje de los estudiantes</p>								
<p>¿Existe alguna relación explícita entre los contenidos y el desarrollo del pensamiento? ¿Cuál?</p>	<p>Sí, en el momento en que el estudiante relaciona los conocimientos previos con los adquiridos. En los diferentes momentos de la planeación se desarrollan actividades de visibilización de pensamiento.</p>								
<p>¿Qué usos de la oralidad, la lectura y la escritura se evidencian?¿Son adecuados?¿Suficientes?</p>	<p>En los diferentes momentos se planean, se organizan y se desarrollan actividades para que los estudiantes evidencien el uso adecuado de la oralidad, la lectura y la escritura.</p>								
<p>¿Qué comentarios puede hacer al finalizar este análisis para su propuesta después de la intervención en el aula? ¿Necesita modificar algo? ¿Qué? ¿Por qué?</p>	<p>Después de la intervención en el aula se llega a la conclusión de que el estudiante es el centro del proceso educativo y a partir de sus intereses y necesidades se debe pensar la clase antes, durante y después para dinamizar los procesos de aprendizaje. Esta investigación permitió que las docentes propusieran, adaptaran e implementaran un nuevo modelo de organización de la enseñanza, este cambio en la planeación ha sido favorable porque permite la visibilización del pensamiento y los procesos de comprensión en el estudiante. Al implementar esta nueva herramienta el docente tiene la oportunidad de reflexionar acerca de la pregunta ¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes?</p>								
<p>¿Qué está calificando con respecto a la oralidad, la lectura y la escritura? ¿Cómo se evidencia?</p>	<p>Con esta propuesta el docente y el estudiante ha restado su preocupación por la calificación porque se utilizan matrices de evaluación que permiten reflexionar a los implicados sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación, a partir de esto, proponer nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades y comprensiones en el estudiante.</p>								
<p>¿Se definen los criterios de evaluación? ¿Son explícitos?</p>	<p>El docente define para cada momento planeado los siguientes criterios:</p> <table border="1" data-bbox="548 1514 1334 1854"> <thead> <tr> <th data-bbox="548 1514 812 1556">Momento</th> <th data-bbox="820 1514 1334 1556">Criterio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="548 1566 812 1682">Presentar y explorar</td> <td data-bbox="820 1566 1334 1682">Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="548 1692 812 1755">Sintetizar y organizar</td> <td data-bbox="820 1692 1334 1755">Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="548 1766 812 1864"></td> <td data-bbox="820 1766 1334 1864">Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.</td> </tr> </tbody> </table>	Momento	Criterio	Presentar y explorar	Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.	Sintetizar y organizar	Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.		Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.
Momento	Criterio								
Presentar y explorar	Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.								
Sintetizar y organizar	Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.								
	Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.								

	<p>Analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información</p> <hr/> <p>Profundizar y construir</p> <p>Aplica y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.</p> <hr/> <p>Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector y con otras áreas del saber.</p> <hr/> <p>Valorando procesos</p> <p>Plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados.</p> <hr/> <p>Transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones.</p> <hr/> <p>El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.</p>
<p>¿Se evidencia la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo?</p>	<p>Mediante matrices de evaluación y visibilización del pensamiento</p>
<p>¿Qué nueva pregunta surge?</p>	<p>¿Cómo integrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?</p>

Anexo 10: Ejercicio de reflexión: enseñabilidad de la oralidad, la lectura y la escritura. I semestre. Universidad de la Sabana

A continuación se anexan cada uno de los textos elaborados por las investigadoras en su rol de estudiantes de Maestría en Pedagogía en el seminario de Enseñabilidad de la lectura, la Escritura y la Oralidad con la orientación de la docente, Dr. Rosa Julia Guzmán. Esto por ser un ejercicio reflexivo que aporta al proyecto de investigación.

La Comprensión Lectora Como un Proceso Elaborado Por : Dorys Amanda Gordillo Garzón

Existen muchas necesidades por mejorar en el aula, en este momento algo relevante es la Comprensión Lectora, en el Colegio Luis Antonio Escobar, en la Sede Simón Bolívar, en grado sexto una de las dificultades que se tiene es esa justamente, y lo que se quiere lograr es que el estudiante adquiera la competencia lectora, porque precisamente la lectura en la sociedad actual es una de las actividades más significativas, ya que es el instrumento que tenemos para convivir, bien sea para entretenerse o para obtener conocimientos, pero a pesar de ser importante, y de otorgarle un nivel alto en la educación es muy difícil conseguir el desarrollo de la competencia lectora en cada uno de los estudiantes. Por otro lado, se sabe que la escuela es un lugar donde los estudiantes reciben unos conocimientos básicos necesarios para alcanzar otros de mayor complejidad, así como el razonamiento para la socialización y el propio desarrollo de su personalidad. Por lo tanto, si se admiten estas dos ideas señaladas anteriormente, se percibe que la escuela es el lugar eficaz para no sólo enseñar a leer, sino para enseñar a comprender lo que se lee. A pesar de la gran importancia que se le confiere a la lectura dentro de la educación es necesario admitir que no es sencillo conseguir el desarrollo de la competencia lectora con éxito. Sin llegar a analizar mucho en el contenido se pueden encontrar tres razones de la dificultad que conlleva a la hora de trabajar en las aulas.

En primer lugar, se dice que es difícil adquirir la competencia lectora debido a que en ocasiones los maestros creen que leer es simplemente descodificar un texto escrito (letras y palabras escritas) y se olvidan del verdadero contenido del texto y de la información que nos quiere transmitir. El resultado de esto es que se realiza una comprensión superficial de lo leído sin haber extraído todo lo que el texto podría aportar. En segundo lugar, cabe señalar que en ocasiones se olvida que leer implica saber deducir ciertas características del texto incluso antes de llevar a cabo lo que habitualmente llamamos lectura. Es decir, antes de empezar la lectura la forma del texto, en la disposición del mismo (en columnas, en estrofas, etc.) porque puede aportar información muy útil para la comprensión del contenido del mismo.

Y en tercer lugar por la creencia generalizada de los maestros de que los estudiantes mejoran en la comprensión lectora a través de la repetición. Se cree que leyendo una y otra vez los estudiantes adquirirán la competencia lectora, los maestros creen todavía que si el estudiante repite y memoriza obtendrá un conocimiento, y si lee una y otra vez sin ningún propósito didáctico mejorará la comprensión lectora y lo que se está haciendo es que los estudiantes la aborrezcan, alejándolos aún más de ella permitiendo que se construya un brecha poco interesante de lo que es y beneficia realmente la comprensión lectora. (Apuntes de clase, 2015).

Los maestros deben buscar estrategias para evitar que la dificultad siga creciendo, como permitirles que sean ellos mismos los que monitoricen o auto-controlen sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detecten los fallos que cometen en la comprensión y utilicen procedimientos que permitan la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983). También hay que señalar la importancia que la exploración concede al conocimiento o la experiencia previa del estudiante cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para anunciar y obtener conclusiones durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir ideas adecuadas del significado del texto (Bruner, 1990). De esta manera se definiría la comprensión como un proceso a través del cual el estudiante elabora un significado en su interacción con el texto. Que sería lo esperado por todos los maestros en los estudiantes. La comprensión a la que el estudiante llega procede de sus experiencias previas recolectadas, experiencias que entran en juego, se articulan e integran a medida que comprende y desglosa palabras, frases, párrafos e ideas de un autor.

Si la formación en la lectura y la escritura son importantes para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes están encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para los docentes. La formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el saber, el hacer y el ser. (María Eugenia Dubois,). No necesitamos ser, como manifiesta Goodman (1996:146), super-maestros o super-profesores. “Simplemente se necesitan profesionales actualizados y dedicados”. Se requiere: “comprender la lectura y la escritura como procesos, la forma en que los niños y jóvenes llegan a ser lectores y escritores eficientes, la manera en que aprenden esos procesos y cómo los usan para aprender. Y se necesita conocer tan bien a los estudiantes como para ser capaces de apoyar su aprendizaje y ayudarlos a alcanzar todo lo que ellos son capaces de conseguir”.(María Eugenia Dubois,).

También se debe desarrollar el pensamiento que permite generar nuevas hipótesis para la solución de problemas ya que todas las personas tienen la capacidad de hacer preguntas y buscar soluciones utilizando varias inteligencias. Cada inteligencia tiene su forma de pensar, su propia lógica y tiene su explicación. Para Gardner, se poseen siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, interpersonal e intrapersonal. La más estudiada es la inteligencia lingüística que procesa información involucrando las competencias semántica, fonológica, sintáctica y pragmática.

El desarrollo de la capacidad lógico-matemática lleva a explorar cadenas de razonamiento en un plano abstracto sin relación con los objetos físicos. Los aportes de Gardner indican que el debate de la relación entre pensamiento y lenguaje ha estado enmarcado en estas dos tipos de inteligencias que han sido priorizadas en la escuela, lo que ha impedido el desarrollo de otras competencias en los niños, niñas y jóvenes: Asimismo, han servido como parámetro de éxito de los estudiantes. La teoría de las inteligencias múltiples abre un extenso campo a las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento y que el estudiante haga las cosas no mecánicamente como sucede en la actualidad sino de una manera que piense en lo que está haciendo, con ayuda de estrategias como las de Cassany, (2001 p. 193) el cual sostiene que: La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, e indiscutibles, que proporciona la escuela. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella conlleva: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el estudiante capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje significativo para la escuela y para el crecimiento intelectual del estudiante. Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora.

Si se profundiza en el conocimiento de estas microhabilidades, decir que Cassany identifica nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) las cuales como ya se ha mencionado, si se trabajan todas ellas se logra obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que se lea.

Percepción: el objetivo de esta microhabilidad es educar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

Memoria: dentro de esta microhabilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

Anticipación: esta microhabilidad pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. También decir que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la voluntad que puede tener para leer un determinado texto.

Lectura rápida y lectura atenta: Son unas microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.

Inferencia: Esta microhabilidad nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, se puede decir que esta microhabilidad ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad importantísima para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído.

Ideas principales: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación, extracción de ejemplos, punto de vista del autor, del texto, entre otros. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.

Estructura y forma: esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante trabajar esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto va a ofrecer un segundo nivel de información que afecta al contenido. Esta microhabilidad puede trabajar desde los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.

Leer entre líneas: esta microhabilidad va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta microhabilidad se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.

Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que se inicia a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, se puede comprobar si las hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente se ha comprendido el contenido del propio texto.

Si se trabajara lo anterior se verían resultados exitosos en las aulas, ya que el estudiante estaría ejercitando su conocimiento y haciendo las cosas, pero pensando en lo que hacen porque realmente se necesita “entender la lectura como un proceso, la forma en que los niños y jóvenes llegan a ser lectores eficientes, la manera en que asimilan este proceso y cómo lo usan para aprender, involucrando en las aulas el lenguaje y el pensamiento ya que son estimados con términos que concretamente y con frecuencia describen estados mentales y procesos - términos como *analizar, dudar, postular, investigar, entre otros*, también se expresa el lado afectivo del conocimiento; las pasiones, emociones, motivaciones y actitudes que hacen parte integral de la experiencia de pensar, el lenguaje se convierte así en el signo del pensamiento, el que “traduce” lo que pensamos. En este caso, es como si tuviéramos en nuestra mente conceptos, esencias o categorías que son expresadas por las palabras.

Todo esto ayudaría mucho a la dificultad que existe entre ellos mismos y en el contexto en que viven, tendrían una percepción diferente del mundo ya que si el estudiante maneja esto, muy seguramente mejoraría académicamente y en su vida tendría menos tropiezos ya que se vería un cambio a nivel personal y social porque hasta pudiera resolver sus propias dificultades de una manera más eficaz, de aquí la importancia de desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de grado 6° para que esta sea un medio favorable para acercarse a la información y poder aprender a lo largo de la vida. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (PISA, 2009), entonces, para un estudiante, el elemento fundamental es la comprensión lectora al ser el proceso mediante el cual él se relaciona de manera interactiva con el contenido de la lectura, relaciona sus ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y obtiene sus propias conclusiones, las cuales enriquecen su conocimiento, logrando un verdadero desarrollo del pensamiento.

REFERENCIAS:

- APUNTES DE CLASE. (2015) Enseñabilidad de la Oralidad, Lectura y Escritura. Universidad de la Sabana.
- BRUNER, J. (1990): Desarrollo Cognitivo y educación. Madrid. Ediciones Morata.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona. Graó.
- DUBOIS, M (s.f.) La lectura en la formación y actualización del docente. Documento digital.
- GARNER (1987). Las Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- Goodman, K. (1996). En la Lectura. Portsmouth, NH, Heinemann.
- JONSON, Laird P. (1983). Modelos Mentales: Hacia una ciencia cognitiva de lenguaje. Cambridge. University Press..
- PISA (febrero 18 de 2014). (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> recuperado

Lo Que Quiero Cambiar en la Escuela
Elaborado Por: Magda Liliana Torres Fernández

Michael Fullan y Andy Hargreaves son investigadores educativos quienes en su libro - La escuela que queremos- plantean la complejidad de la realidad educativa, las dificultades para transformarla, y señalan aspectos como el tipo de compromiso docente para lograr una verdadera transformación. Ellos exponen seis problemas que los docentes deben enfrentar dentro de un sistema educativo cambiante: La sobrecarga, el aislamiento, el mito colectivo, la competencia desaprovechada, el liderazgo, las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada. Y hay quienes afirman que *Si bien el maestro debe adaptarse a las necesidades propias del contexto en el que ejerce su rol, es importante, enfrentar sus problemas y comprometerse con el cambio en la educación.* (Freire 1996)

‘El cambio’, ambiciosa tarea para los docentes de la I.E.D. Luis Antonio Escobar en donde se experimenta un bajo desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. El estudiante no lee, no interpreta, no argumenta, no propone. Me preocupa que en las prácticas pedagógicas no logre el desarrollo de habilidades del pensamiento en el 100% de los estudiantes, esto es evidente en los resultados tan bajos de las pruebas saber y en que los niños no encuentran en la lectura, la escritura y la oralidad una experiencia agradable de comunicación. Con el tiempo leer y escribir en la escuela se ha convertido en un requisito vacío para la obtención de una calificación.

A continuación se exponen conceptos e ideas de algunos autores que serán el sustento y la piedra angular para emprender el proceso de transformación que **la I.E.D. Luis Antonio Escobar necesita.**

La lectura.

Leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee es un buen lector. La diferencia que en el terreno educativo y de la investigación se hace entre buenos y malos lectores nos ayuda a situar una preocupación compartida: la necesidad de formar lectores, buenos lectores. Es necesario distinguir entre un mal lector y alguien en camino de formarse como bueno; la escuela lo que pretende es formar buenos lectores y los educadores debemos ser capaces de determinar qué entendemos por buen lector. Comprendiendo la lectura contribuimos a atender esta preocupación, la lectura como actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole. La lectura no es adquirida universalmente y de manera uniforme por todos los niños pero enseñarla es una de las funciones esenciales de la escuela. Aprender a leer y leer no son la misma cosa, la escuela puede enseñar al niño a reconocer un sistema formal de representación escrita pero no le está enseñando verdaderamente a leer si no asegura que la lectura sea realizada como práctica regular con propósitos claros. (Alma Carrasco A. 2003).

Esto lo reafirma Smith (2004), quien define la lectura como un proceso de construcción de sentido. La lectura implica siempre la comprensión. En la lectura intervienen dos tipos de información: la visual y la no visual, que actúan en relación inversamente proporcional.

La información no visual está constituida por nuestro conocimiento del mundo, de la lengua, y del funcionamiento del sistema de escritura y familiaridad con el tema.

Según un estudio de la universidad inglesa no importa el orden en el que las letras están escritas, la única cosa importante es que la primera y la última letra estén escritas en la posición correcta. El resto puede estar totalmente mal y aun así se puede leer sin problemas. Esto es porque no leemos cada letra por si misma sino la palabra como un todo. El cerebro completa la información que perciben los ojos. No leemos con los ojos, leemos con el cerebro. Esto es posible porque el cerebro clasifica los trazos gráficos en categorías que permiten lecturas en diferentes sistemas notacionales. orienta la búsqueda visual y funciona como una parte del todo.

Comprensión

Guzman (2015). Hay una búsqueda natural de sentido en lo que se lee. Se buscan claves que permitan construir sentido (lingüísticas, paralingüísticas y no lingüísticas). Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura. La comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela. Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora (Alvermann, 1990).

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente. El cerebro debe ser parsimonioso, haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto. La selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere inicialmente con la experiencia de la lectura. (Frank Smith) señala que la predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables. El lector tiene tres razones para predecir:

1) Porque nuestra posición en el mundo constantemente cambia y siempre estamos más interesados en lo que probablemente ocurrir- que en lo que está ocurriendo en un momento preciso.

2) Porque hay demasiada ambigüedad, demasiadas formas de interpretar cualquier cosa que se nos presente.

3) Porque la predicción nos permite seleccionar una alternativa de entre varias posibles.

Por la cantidad de información que cubren, las predicciones pueden ser globales, las que influyen en cada una de las decisiones que llevan hacia una meta final y, al mismo tiempo, focales, relacionadas con aspectos específicos de la lectura. Quizás aquí se podría ubicar a la anticipación. Al formular inferencias, es decir al llenar los vacíos de información en el texto, el lector está construyendo una interpretación, sin embargo una construcción global de significado le exige formular varias inferencias y establecer relaciones entre ellas. Algunos autores como Goodman (1983) hacen equivaler algunas inferencias a anticipaciones puntuales: La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, incluso para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta.

Mejorar la enseñanza de la lectura no sólo incluye el empleo de nuevas técnicas pedagógicas, sino que es también necesario cambiar alguna de las aptitudes sobre la lectura. Para ello habrá que modificar tres aspectos del clima en que el proceso de enseñanza tiene lugar: cambiar la concepción reduccionista de la lectura, que reduce los objetivos de la instrucción lectora a metas sencillas y de medición poco costosa; la concepción de la lectura como actividad competitiva, que contribuye al desarrollo del fracaso pasivo; y el anquilosamiento de los profesores, convertidos a veces en meros administradores de material pedagógico, que puede llegar a mecanizar la enseñanza de la lectura.

Según Vygotsky (1995), la relación lenguaje pensamiento es un proceso viviente en la escuela de hoy, el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. El lenguaje permite elaborar conceptos abstractos y formular conclusiones lógicas que rebasan los marcos de la percepción sensorial; posibilita los procesos de pensamiento Lógico. Con el lenguaje ordenamos el mundo en categorías. Sobre la base del lenguaje transcurre el pensamiento. La palabra permite referirse a los objetos en ausencia de ellos. Es un medio de abstracción y síntesis. Las funciones de la palabra son:

- Designar los objetos
- Analizar los objetos – significado – síntesis – categoría
- Vocablos – relaciones entre palabras

El Empleo real de la palabra se da en un proceso de opción del significado necesario dentro de todo un sistema de alternativas emergentes, destacando unos sistemas, de conexiones indispensables y haciendo que otros se inhiban. Depende de la tarea, de la situación.

Por otra parte se hace referencia a una experiencia que puede ser de ayuda para el proceso de investigación que se quiere adelantar en **la I.E.D. Luis Antonio Escobar.**

El pensamiento visible

El pensamiento visible es una iniciativa desarrollada por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Ritchhart & Perkins (2008); Ritchhart (2011). A través de sus investigaciones han explorado herramientas que permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad.

Ritchhart & Perkins (2008) proponen seis características que hacen visible el pensamiento:

El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.

El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.

El desarrollo del pensamiento es un asunto social.

Para desarrollar el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.

La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.

Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.

Ritchhart & Perkins nos llevan a entender que de acuerdo a las características de nuestros aprendices, la escuela debe ofrecer una rutina que permita formar personas pensantes que sean curiosas, creativas, colaboradoras y que sepan comunicarse efectivamente, si estas condiciones se dan, lograremos un verdadero aprendizaje. El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje, los niños que sienten el reto de usar su pensamiento tienen éxito en la escuela (Salmón 2009).

Por lo anterior el docente debe realizar una reflexión y una retroalimentación de su quehacer pedagógico y no ahorrar esfuerzos para enseñarle al niño que su pensamiento es importante, que el maestro no es el que todo lo sabe y lo transfiere -al fin de al cabo la información ya existe-. Vale la pena recordar que el docente es un ser humano que se prepara cada día para estimular el aprendizaje de sus estudiantes; que en su trabajo busca formar personas curiosas capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo.

El enfoque del pensamiento visible es un camino viable que permite al estudiante cuestionarse, buscar evidencia, justificar ideas, etc.

La investigación de la Dra. Ángela K. Salmón en ‘Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura’, me llama la atención porque propone rutinas de pensamiento como por ejemplo una rutina de pensamiento es introducir y explorar ideas. VER/PENSAR/PREGUNTARSE. ¿Qué ves? ¿Qué piensas sobre lo que ves? ¿Qué te preguntas sobre lo que ves? Esto se hace con el objetivo de motivar a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosamente, a desarrollar la curiosidad y cuestionamientos. Esta rutina permite desarrollar vocabulario; por otro lado se puede usar para analizar una obra de arte, las ilustraciones de un libro, fotografías, videos. Se espera que los niños piensen detenidamente sobre algo palpable. Además, al compartir con otros niños ayuda a ampliar las perspectivas.

Algunas estrategias pedagógicas

Proporcionar a los lectores textos significativos

Usar la lectura con propósitos reales

Promover la relación de los niños y niñas con textos desde muy temprano

Favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en nivel de oyente

Plantear preguntas previas a la lectura, que favorezcan el planteamiento de hipótesis en los lectores.

Permitir que los lectores terminen las ideas que están leyendo, aunque se equivoquen y permitirles la autocorrección.

Cuando hablamos de estrategias y de implicaciones pedagógicas de enseñanza generalmente lo relacionamos con un método, entendido como un conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado “es un conjunto de operaciones por medio de las cuales la maquinaria del pensamiento se pone en marcha y se pone en funcionamiento” (Dewey 1989, p. 55).

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura surgen de la necesidad de alfabetizar a los miembros de una sociedad. El propósito de aplicar un método es buscar éxito en la tarea masiva que se emprende, con economía de tiempo, esfuerzos y recursos. Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura han tenido bases en la medicina y en la psicología fundamentalmente. Históricamente estos métodos han evolucionado a medida que hacen nuevos hallazgos en diferentes disciplinas.

Necesitamos reconocer que: La lectura y la escritura son procesos de construcción que hace cada aprendiz. Los niños y las niñas aprenden a su ritmo, lo que implica que siempre en el aula de clase haya diferentes niveles de avance sobre el sistema de escritura. Guzmán (2015).

Falta reconocer la función simbólica, comunicativa y social de la lectura y la escritura, reconocer a los niños como lectores genuinos y como productores de textos, intervenir pedagógicamente de manera pertinente, la participación en procesos de escritura para audiencias genuinas, que cumplan con todas sus fases: *planeación, producción, edición y circulación*. Ambientes de aprendizaje libres de amenazas *Confiar en las capacidades de los estudiantes, Idear Intervenciones pedagógicas oportunas y pertinentes*.

El docente es el responsable del fracaso o éxito académico de los estudiantes, generalmente se buscaba a un culpable: el sistema educativo colombiano, el padre de familia, los amigos del niño, la crisis social e incluso siempre buscar un por qué y un quién ajeno al docente; reconocer los errores es difícil, pero hay que hacerlo. Ahora comprendo que la reflexión pedagógica es el camino ya que como lo decía la Dra. Rosa Julia Guzmán, todos los niños no aprenden de la misma manera y es el docente quien desde su saber, su hacer y ser debe lograr que "todos" los niños aprendan, quien conoce a los niños y quien toma la decisión de qué estrategia usar en el aula, es el docente.

En conclusión, para planear un cambio significativo y positivo en la institución educativa se debe prestar atención al desarrollo de habilidades del pensamiento, trabajar para mejorar el contexto en el que tiene lugar la enseñanza de la lectura, gran

parte de nuestros conocimientos, técnicas, rutinas tienen que transformarse porque de lo contrario acabarán por reforzar los viejos esquemas de comportamiento y, a largo plazo, todo seguirá igual. Mejorar la lectura implica entonces mejorar la enseñanza de este proceso, los niños necesitan ambientes educativos de alta calidad en los que se ofrezcan de manera sistemática y significativa excelentes oportunidades para el dominio de la lectura y la escritura.

“Aquello que le enseñamos al niño a desear y a querer siempre valdrá más que aquello que le enseñamos a hacer” Trelease 2004.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRAZCO, A. La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17 pp. 129-142
- SALMÓN, A. Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. p. 73
- NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. p. 243
- LERNER, D. La autonomía del lector, un análisis didáctico.
- BERNAL, M (2014). Evaluación de un plan de estudios de lenguaje. Aprendizajes sobre la gestión y sobre la didáctica. En: En: GUZMÁN, R. Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula. pp 229 – 269.
- DUBOIS, M (s.f.) La lectura en la formación y actualización del docente. Documento digital.
- FLÓREZ, R (2007). El alfabetismo emergente. En: El alfabetismo emergente. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. pp 15 – 73.
- LERNER, D. (s.f.) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Documento digital.
- NEMIROVSKY, M (1995). Leer no es lo inverso de escribir. En: TEBEROSKY, A y TOLCHINSKY, L. Más allá de la alfabetización. Santillana. Argentina pp 243 – 284.
- VACCA, R (1992), Leer para aprender. En: IRWIN, J y DOYLE, M. Conexiones entre lectura y escritura. Aique. Argentina.
- DUBBOIS, M. La enseñanza de la comprensión lectora. Documento digital.

¿Cómo Motivar a los Estudiantes a Leer?

Elaborado por: Deisy Milena Rubiano Garzon

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...”

Delia Lerner

Hoy, gracias al auge e implementación de las nuevas tendencias tecnológicas en la sociedad actual, competitiva e interactiva, se ha permitido que una gran cantidad de formatos y modalidades relacionadas con el consumo informativo como videos, audios, ilustraciones, internet, celulares, juegos virtuales, entre otros, estén desplazando y perjudicando la práctica de la lectura en adultos, jóvenes y niños; por ende la lectura ha venido perdiendo el papel que durante siglos ha ocupado con respecto a la transmisión de conocimientos, historias, ideas, sentimientos.

Estas son las razones por las que los estudiantes no leen o evitan hacerlo, tanto así que para ellos leer es algo muy complejo y prefieren realizar otros tipos de actividades como salir a jugar con sus amigos, mirar televisión, escuchar música, estar en los video juegos, en las redes sociales o simplemente por pereza no leen; al respecto DURANGO, al indagar sobre el contexto de sus estudiantes notó que estos pertenecen a una generación digital, denominados 'nativos digitales', cuyo interés es audiovisual.(2011)

De ahí que, la letra, el fonema y el grafema no les llegan como a los adultos de hoy. "¿Qué hay que hacer? -se pregunta Durango-. Debemos tomar lo que hay en el contexto en el que ellos se mueven, el de los productos de la industria cultural que los llevan a un consumo diario, cotidiano a través de las diferentes tecnologías a las que acceden. Si eso es lo que a ellos les atrae, el reto está en ver de qué manera yo puedo hacer una interrelación entre esos productos y generar procesos de lectura" Durango (2011)

Por consiguiente la práctica pedagógica y la labor del docente juegan un papel muy importante en el tema de la lectura, ya que este proceso debe estar direccionado en buscar y plantear alternativas que motiven y estimulen a los estudiantes a crear hábitos lectores de una manera crítica, creativa, comprometida y responsable; que se propicien espacios donde los estudiantes descubran y despierten su curiosidad, su gusto y deseo por leer teniendo en cuenta sus experiencias en su hacer cotidiano.

Animar a los estudiantes a leer puede ser un desafío, éste consiste en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica, como lo sugiere E. Ferreiro (1994 y 1999), permitiendo articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que se haga posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual; motivar hacia la lectura es una tarea educativa compleja, en razón de que la lectura moviliza numerosos procesos intelectuales, afectivos, culturales y sociales teniendo en cuenta los intereses, las necesidades, las habilidades y las capacidades del lector; cuando una persona lee, pone su cerebro a funcionar en varias dimensiones: codificación, semántica y sintaxis.

Para Roger Chartier “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás.” (1998); gracias a lo anterior la lectura y la escritura se consideran como prácticas sociales y culturales que favorecen la formación de lectores críticos y autónomos, desarrollando capacidades individuales que les permiten participar y tomar decisiones personales tanto en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales a defensa de sí mismos y de los demás

Entonces, el lector se expone al texto y, a partir de este encuentro, el lector trae a colación sus conocimientos previos, recuerdos y emociones, para dar sentido y significado al texto leído. Por esto Smith (2004) resalta que la lectura requiere una teoría de la comprensión que va más allá de codificar letras, palabras y oraciones. Para Smith, el acto de leer requiere que el lector haga predicciones e interpretaciones sobre el mensaje del escritor y es ahí cuando entran en juego los conocimientos previos, el vocabulario, la curiosidad, los intereses y las emociones.

Delia Lerner (2011), propone la formación de lectores autónomos en un proceso en el que se integren el desarrollo del pensamiento, la imaginación, la sensibilidad estética y el lenguaje. Se puede afirmar que un lector autónomo es aquel que se aproxima al texto de una manera independiente, que tiene un propósito definido, que maneja fuentes de información de acuerdo con las necesidades reales de la vida diaria: como cumplir con una tarea escolar, llenar un instructivo, saber qué película están proyectando, aprender a manejar un equipo electrónico, leer el instructivo para instalar un aparato electrodoméstico, conseguir en la guía telefónica un número determinado, utilizar el diccionario con propiedad y rapidez, que busca relaciones, que establece comparaciones, que duda, que confronta y que construye significados.

La lectura debe insertarse en el sistema de motivos internos del individuo, de forma tal, que se obtenga un deseo constante del alumno por leer todo lo que le llegue a las manos (Hernández Pérez, 2007). Que se proyecte a las vivencias de los estudiantes y

los toques desde su entorno como lo dice Paulo Freire, la motivación de los estudiantes nace desde sus necesidades y se conecta con la posición de Delia Lerner cuando nos dice que “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta” (2003)

Un aspecto importante dentro del rol y cotidianidad del docente es el de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y la forma de hacer cada vez más efectiva su labor, rompiendo con esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza en la que los estudiantes nutran sus conocimientos, sean agentes activos y partícipes de la dinámica académica y protagonistas de su propio aprendizaje; por esta razón es necesario resaltar en el que hacer pedagógico y en los procesos lectores el saber, hacer y ser (María Eugenia Dubois, 1991) ya que estos se relacionan entre sí teniendo como resultados experiencias significativas y el desarrollo de pensamientos críticos y creativos.

El saber hace referencia a las reflexiones sobre la forma en que se aprende y la forma como se desarrollan los procesos lectores, así como también los resultados de las investigaciones didácticas generadas en este campo. Es importante que se reconozca y se cuestione las concepciones previas, para saber la forma en que debe intervenir con los diferentes grupos y contextos; saber y cuestionar cuáles son las condiciones necesarias o favorables para el aprendizaje de la lectura y de manera que estas sean las más adecuadas para el desarrollo de los procesos teniendo en cuenta los gustos, intereses, necesidades del estudiante; por lo anterior se debe buscar documentos, textos, artículos que los estudiantes les interese leer y darles a entender de esta manera que el docente también lee lo que a ellos les interesa. Leer en lo posible la mayor cantidad de textos para la edad de los estudiantes y así tener la autonomía y el criterio de poderles recomendar otros textos de lectura.

En la práctica y en el quehacer pedagógico es necesario resaltar a Ritchhart (2011) quien propone culturas del pensamiento que de una u otra manera tiene relación con el tema de la lectura en el aula; de ahí que es importante ahondar en el conocimiento del pensamiento visible para promover y motivar a nuestros lectores:

Expectativas: se requiere que el maestro tenga altas expectativas de que sus estudiantes utilicen el pensamiento para aprender, resolver problemas, preguntarse, tener perspectivas, etc.

Oportunidades: las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de aprendizaje en las que los niños pueden utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender.

Rutinas de pensamiento: estas son estructuras de preguntas o provocaciones que generan pensamiento en el niño. Más adelante se ofrecerán algunos ejemplos.

Lenguaje y conversaciones: las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que este valora el pensamiento en su aula.

Modelar: la manera en que el maestro modela el pensamiento marca la forma de la cultura en el salón de clase.

Interacciones y relaciones: se refiere al discurso del maestro en el aula; es decir, a sus interacciones con los estudiantes. Si el maestro demanda algún tipo de pensamiento para resolver un problema, creará un diálogo enfocado en el pensamiento.

Ambiente físico: como dicen los maestros de las escuelas de Reggio Emilia en Italia, el ambiente físico es otro maestro. El ambiente físico no solo revela la filosofía del maestro y cuánto este valora el pensamiento, sino que también pone al descubierto el trabajo de los niños y el respeto y valor al pensamiento que ha dado forma a un trabajo,

Tiempo: el maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar. El maestro abre espacios para la reflexión.

En el hacer se dirige en especial a brindar espacios para la realización de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los niños y jóvenes, que les permitan experimentar con alegría lo que leen y lo que escriben, que los induzcan a tomar conciencia de su papel como lectores y escritores, que abran sus mentes para dar cabida en las aulas al mundo de la literatura; por esta razón el docente en su quehacer deben ser un agente facilitador y motivador de la lectura, de la interrelación con los textos creando y proporcionando espacios significativos, convirtiendo el aula en un lugar de exploración; fomentando en los estudiantes la responsabilidad en lo que hacen, despertar su interés a través de la diversidad de estrategias prácticas y lúdicas, permitiendo comprender y avanzar un poco más en sus desempeños, para que ellos sean los gestores de su propio aprendizaje.

El ser es de manera personal, el gusto por la lectura no se enseña se crea; solo se demuestra y se contagia a los estudiantes cuando de verdad se experimenta. Para que el estudiante desee leer tiene que interiorizar la idea de la utilidad presente y futura de la lectura para él y cómo esta potenciará su conocimiento del mundo circundante permitiéndole dirigir sus aspiraciones de modo más efectivo. Smith (2004) sostiene que la esencia de la lectura es descubrir su sentido.

Es hacerle ver que “*La lectura genera mentes activas, hay un ejercicio intelectual El libro le da un espacio al lector, lo considera un individuo que piensa, que tiene ideas propias, que puede llegar a sus propias conclusiones, que tiene que leer entre líneas. Cree en la posibilidad de que el otro, no solo va a absorber una historia, sino que la va a interpretar, o reinterpretar.*” (Vivian Abenshushan, 2003); que a su vez es un aspecto fundamental en el desarrollo personal, social e intelectual de la persona ya que: “*Leer amplía la conciencia, aunque actualmente no sea lo más importante para la gente porque los demás formatos de comunicación dan prioridad al espectáculo y la gente se ha acostumbrado a privilegiarlo. La lectura ofrece en cambio numerosas posibilidades de conocer otros mundos, de entenderlos hasta en sus más insignificantes detalles, es fascinante.*” (Margo Glantz, 2004)

Por todo lo anterior es necesario que como maestros se comparta el interés por cambiar aquellos “hábitos” que no permiten

motivar de manera creativa la lectura e involucrarlos en ese mundo maravilloso que constituye “la aventura de leer”. La lectura es una actividad que se debe motivar durante toda la vida; de esta manera hay que exaltar la importancia de promover el hábito de la lectura en los niños, porque ejercita la mente, incrementa la imaginación, es fundamental para su desarrollo cognoscitivo permitiendo el análisis, la comprensión, la argumentación y proposición de textos; también se adquiere habilidades de comunicación oral y escrita que le permiten al estudiante la socialización, el trabajo colaborativo, la construcción de su propio conocimiento, desarrollando el pensamiento crítico y creativo.

La educación por mucho tiempo se centró en transmitir contenidos o hechos inconexos a los que fue sometida la mente del educando, sin embargo, en muchas ocasiones el estudiante no cuenta con el tiempo suficiente para asimilar tanta información o simplemente no les interesa porque no se relaciona con su entorno socio-cultural, por tal razón surge el interrogante ¿La escuela se ha preocupado por desarrollar procesos de pensamiento en el estudiante? Para abordar este interrogante, es preciso mencionar que el pensamiento es un factor cognitivo; IAFRANDESCO (1995) lo define como parte de la capacidad intelectual que permite usar adecuadamente la memoria. BIGGE (1974) afirma que es un proceso creador para la solución de problemas.

De la misma manera en numerosas aulas de las instituciones educativas se sigue pensando que la lectura y la escritura son habilidades que se deben desarrollar a partir de prácticas e instrucciones mecánicas y repetitivas, y no se toma como un proceso de pensamiento que le permite al lector, en este caso al estudiante la construcción del sentido de su realidad y de la transformación constante de los esquemas del conocimiento como un ser social y cultural. Por tanto, en las aulas es notable que los aprendices presenten dificultades a la hora de resolver una contrariedad, como lo plantea Vygotsky (WOOLFOLK, Anita. 1996) en cualquier nivel de desarrollo hay ciertos problemas que un niño está a punto de resolver; solo necesita algunas estructuras clave que le ayuden a recordar detalles o pasos. Algunos de éstos sobrepasan sus capacidades, aun si se explica cada paso con claridad. Cuando el niño no pueda solucionar un problema por sí mismo, puede tener éxito mediante la interacción social con pares o iguales, con niños de otros niveles de desarrollo más avanzados o con la guía de un adulto, es lo que se denomina *zona de desarrollo próximo*.

Es aquí donde el maestro juega un papel fundamental, el desafío pedagógico debe ser elevar el nivel intelectual del estudiante, esto se convierte en una realidad de la vida diaria; el saber exige el desarrollo de potencialidades, el desarrollo del pensamiento, enfrentándose a continuas transformaciones, explorando caminos que los lleven a mejorar la capacidad de pensar, logrando un equilibrio entre las etapas de desarrollo del educando y lo que la escuela debe orientar; Flavell propone desarrollar el pensamiento mediante métodos que integren su desarrollo al plan de estudios. Se parte de la idea de que en el aula se puede:

Propiciar enseñanza directa en los procesos del pensamiento.

Alentar la práctica de dichos procesos, a través de la interacción con los demás, resaltando la lectura y la escritura como experiencias de tipo social y cultural.

Considerar al escritor, al texto y al lector agentes activos en el proceso lector escritor que proporcionan aportes para lograr transformar la lectura y la escritura en verdaderos acontecimientos de construcción de sentido y no en simples ejercicios mecánicos.

Otra manera de crear cultura de pensamiento en el aula es el pensamiento visible. Esta es una iniciativa desarrollada por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2008; Ritchhart et al., 2011). A través de sus investigaciones ellos han explorado herramientas que permiten a los estudiantes hacer visible su pensamiento. Ritchhart & Perkins (2008) Para esto proponen:

El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.

El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.

El desarrollo del pensamiento es un asunto social.

Para desarrollar el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.

La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.

Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.

Reconocer que la lectura y la escritura hacen parte del desarrollo del pensamiento crítico y creativo

Estos planteamientos llevan a considerar cada vez más las características de los estudiantes, pues la escuela debe ofrecer una rutina que permita formar personas pensantes que sean curiosas, creativas, colaboradoras y que sepan comunicarse efectivamente; esto supone desarrollar habilidades tales como: comparar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, resolver problemas, generar ideas originales, formular preguntas relevantes, evaluar conclusiones y otras más. La idea es mejorar la capacidad de pensar, utilizando las capacidades cognitivas que están presentes en cada etapa del desarrollo del niño, si estas condiciones se dan, lograremos un verdadero desarrollo del pensamiento como lo afirma Salmón (2009) “El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje, los niños que sienten el reto de usar su pensamiento tienen éxito en la escuela”.

Por lo anterior, el docente debe realizar una retroalimentación de su quehacer mediante la reflexión pedagógica y no ahorrar esfuerzos para enseñarle al niño que su pensamiento es importante, que el maestro no es el que todo lo sabe y lo transfiere. Vale la pena recordar que el docente es un ser humano que se prepara cada día para estimular el aprendizaje de sus estudiantes; que en su trabajo busca formar personas curiosas capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo.

Así mismo, el enfoque del pensamiento visible es un camino viable, sencillo y fácil de aplicar que permite al estudiante ahondar temas, cuestionarse, buscar evidencias, justificar ideas, etc. El pensamiento visible se puede lograr a partir de algunas prácticas en el aula, que deben ser muy bien planeadas, como las rutinas de pensamiento las cuales son “herramientas que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad, lectura, discusión de clase, experimento- para generar algún tipo de pensamiento éstas invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que piensan... tienen un nombre, son

explícitas.” (Salmon, 2014, pág. 89)

Las **Rutinas de Pensamiento**, fueron desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero (2008) de Harvard, definiéndolas como estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los educandos; el uso continuo y constante de las rutinas conlleva a los estudiantes a crear cultura de pensamiento en el aula haciendo visible su pensamiento.

Entonces se genera el siguiente interrogante ¿Realmente el docente realiza actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento en sus educandos? Para Rosa Colomina es responsabilidad del docente el rendimiento del estudiante; para ello el docente debe ser un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciado en la eficacia de su quehacer pedagógico, donde exista una reflexión y una actuación, tomando decisiones del antes, durante y después de su desempeño en el aula, ya que el enseñar a pensar es un compromiso adquirido con el estudiante y más aún, cuando se quiere desarrollar una cultura de pensamiento en el aula, sin dejar a un lado los intereses, necesidades y el desarrollo cognitivo del estudiante.

Para tal fin el docente requiere crear ambientes propicios de construcción e interacción, que incorpore recursos adecuados para diseñar y proponer situaciones didácticas que estimulen la potencialidad comunicativa de los estudiantes, articulando los saberes con la realidad de su aula y de acuerdo con las condiciones de su entorno; por consiguiente se debe tener en cuenta que cada situación que se plantee antes de ser buena, tiene que ser posible y que la intención que se propone se desarrolle y se lleve a cabo para hacer visible el pensamiento.

En la lectoescritura para que una “situación posible” sea “buena” se debe tener en cuenta la selección de los recursos físicos y materiales impresos; para ello se debe determinar y caracterizar la población a la cual va dirigida la actividad en aspectos como el nivel educativo, las características socio culturales, indagar sobre sus necesidades de información, gustos e intereses lectores y dar a los mismos la posibilidad de expresar sus gustos y decisiones. Cabe agregar que el docente en la búsqueda del material de lectura debe tener en cuenta el argumento del libro o historia, que este haga buen uso del lenguaje, que la caracterización de los personajes contraste y sea coherente con lo que se quiere manifestar o comunicar, que en el momento de compartir e interactuar la lectura ésta tenga credibilidad y sentido, con la posibilidad de crear su propia realidad, que despierte en los lectores el gusto por la lectura y llevarlos al mundo mágico de la imaginación, el descubrimiento, la creación, la construcción y el desarrollo potencial de un pensamiento crítico, creativo y eficaz.

Con el fin de motivar hacia a lectura y hacer visible el pensamiento se propone en el aula desarrollar una rutina del pensamiento, recordando que estas son estrategias breves y posibles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes; al desarrollarlas con frecuencia y flexibilidad acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula, además se trata de desplegar sencillos protocolos, pequeñas secuencias de tres preguntas o pasos que sirven para explorar ideas relacionadas con el tema que se va a desarrollar, estas se pueden usar de manera repetitiva y continua con el grupo o de manera individual y en diversos momentos y contextos.

Con lo anterior se plantea en el aula de clase desarrollar la rutina de pensamiento: *Color, Símbolo, Imagen*; ésta busca hacer visible el pensamiento con otros recursos distintos a los del lenguaje oral o escrito. La rutina busca que los alumnos identifiquen lo más importante y esencial de sus ideas que han sido elaboradas a partir de lo que han leído, visto y oído, a través de formas no verbales de comunicación. Al hacer este ejercicio cognitivo los estudiantes utilizan un pensamiento metafórico; sabiendo que una metáfora es uno de los caminos para desarrollar algún concepto que ya se sabía con uno que se acaba de conocer, a través de pensar en semejanzas y diferencias.

Se acostumbra a especular que solo se piensa con palabras, pero a veces es mejor pensar con imágenes que están hechas de colores, de símbolos o de dibujos y que a su vez por la estructura llaman la atención. Con ésta rutina de pensamiento *Color, Símbolo, Imagen* se trata de convertir las ideas, lo que se ha comprendido de un texto, de un vídeo, de una charla, en un color que lo identifique, o en un símbolo que todos entiendan y que resuma lo que se está trabajando, o en una foto o pintura que lo represente, de esta manera se están creando metáforas y por lo tanto construyendo conocimiento sobre las cosas, sin dejar atrás los aprendizajes y conceptos previos. La síntesis tiene lugar cuando los estudiantes seleccionan un color, un símbolo o una imagen para representar tres ideas importantes. Esta rutina también facilita la interacción y discusión de un texto o acontecimiento cuando los alumnos presentan colores, símbolos o imágenes y las comparten entre los compañeros, reflejando la esencia de las ideas dando las correspondientes justificaciones, intervenciones y apreciaciones de acuerdo a sus motivaciones e intereses.

Es certero lo que dice Delia Lerner que entre los objetivos de la escuela se debe establecer y crear micro sociedades de lectores y escritores para una revolución intelectual que impacten los procesos de pensamiento; por consiguiente se debe buscar la forma de que los estudiantes adquieran y desarrollen un hábito por la lectura, que sean capaces de analizar lo que leen y formen su propia toma de decisiones a través de un análisis y crítica objetiva de lo que acontece día a día con su vida.

Pero ahora la pregunta es ¿cómo lograr una cultura y un hábito por la lectura en una sociedad que no la tiene? este un desafío que se tiene que enfrentar y resolver lo más pronto posible, si se quiere lograr un desarrollo en beneficio de la sociedad; de ahí que la escuela debe crear y diseñar planes y programas de estudio efectivos para poder conseguir la anhelada alfabetización o cultura letrada e individuos con grandes facultades que es lo que se necesita en una civilización en pro al desarrollo.

Según Ferreiro, (2001). Menciona que leer y escribir es una construcción social, y evidentemente es algo que la sociedad requiere para tener un progreso, es indispensable en las diversas sociedades para poder desarrollarse; entonces la lectura y la escritura se convirtieron en actividades obligatorias que individuo debe desarrollar para encajar en la vida social productiva, de ahí que la adquisición del hábito lector y la escritura se deben tomar como experiencias que marcan la vida del individuo; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila. Leer y escribir se convierten en interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones.

“La educación consiste en enseñar a los hombres no lo que deben pensar, sino a pensar“ C. Coolidge

BIBLIOGRAFIA

- DUBOIS, M.E. (1991). "Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura." *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.
- DURANGO, Silvana. (2011). Tomado del boletín *Al día con las noticias, ¿Por qué los chicos no leen?*
- FERREIRO, Emilia. (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.
- FERREIRO, Emilia. (2001). *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje*. México, D.F.
- LERNER, Delia. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente." *Lectura y Vida*. LERNER, Delia. (1996) "Es posible leer en la escuela." *Lectura y Vida*. Año 17, N° 1.
- LERNER, Delia. (2008) "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario" México. Fondo de cultura económica.
- Ministerio De Educación Nacional. Boletín informativo al día con las noticias, 21 de agosto de 2011
- ROBLEDO, Beatriz. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá. Norma
- SALMON, Ángela. Documento "Hacer visible el pensamiento para promover la lecto-escritura" Project Zero. Harvard.pp73-105
- SARMIENTO, María Inés. (1999) "Como aprender a enseñar y como enseñar aprender". *Psicología educativa y del aprendizaje*. Bogotá. USTA. pp 271-341
- TORRES, Myriam Nohemí. *Constructivismo y educación*. Serie fundamentos de la educación documento número 1, material fotocopiado. Sin más datos.
- WOOLFOLK, Anita. (1996). *Psicología educativa*. Sexta edición, México: Prentice-Hall, pp 317-319

Anexo 11: Textos argumentativos: ejercicio de reflexión en enseñabilidad de la oralidad, la lectura y la escritura. III semestre. Universidad de la Sabana

Cómo Cambiar en la Escuela

Elaborado Por Magda Liliana Torres Fernandez

Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000) son investigadores educativos, quienes en su libro “*La escuela que queremos*” plantean la complejidad de la realidad educativa, las dificultades para transformarla, y señalan aspectos como el tipo de compromiso docente para lograr una verdadera transformación. Ellos exponen seis problemas que los docentes deben enfrentar dentro de un sistema educativo cambiante: la sobrecarga, el aislamiento, el mito colectivo, la competencia desaprovechada, el liderazgo, las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada. Hay quienes afirman que si bien el maestro debe adaptarse a las necesidades propias del contexto en el que ejerce su rol, es importante enfrentar sus problemas y comprometerse con el cambio en la educación.

En esta misma línea Edith Litwin (2008) en su publicación, *El oficio de enseñar*, afirma que el contexto socio cultural de hoy enmarca a la escuela como protectora del niño que está solo en casa y quien afronta muchos conflictos que más que problemas propios son el resultado de la falta de responsabilidad de los adultos, Litwin (2008) establece que: “los límites entre niños y adultos en cuanto a tareas cotidianas se desvanecen y la infancia tradicional se transforma en tema de evocación y nostalgia”. Es importante el aporte de esta pensadora ya que actualmente el docente tiene una actitud conformista frente al grave problema educativo, hay docentes que opinan que es culpa del estado y de la familia el hecho de que el niño fracase en la escuela, existe un pesimismo marcado frente a la realidad que permea toda propuesta escolar; desconociendo así, el papel fundamental que el maestro tiene para influir positivamente en la sociedad, se olvida que él puede construir prácticas más humanas y solidarias en las que la realidad sea tema de análisis y de crítica.

¿Qué significa esto?, ¿Cómo el docente puede despertar ante esta situación? Para dar respuesta a este interrogante Litwin (2008) dice: “Implica analizar la tareas que desempeñan los docentes desde una perspectiva didáctica enmarcada en los contextos que les dan sentido a las prácticas de enseñanza en las difíciles y complejas circunstancias de los inicios del nuevo siglo” De este modo el rol del docente es fundamental ya que puede apoyar la construcción de nuevos y mejores prácticas de aula.

En consecuencia aparecen distintas formas para analizar las prácticas docentes. Litwin (2008) propone para tal fin la siguiente clasificación:

1. Perspectiva de la agenda clásica. La profesión docente era centralmente la de un buen planificador.
2. Reflexión sobre la clase acontecida. La reflexión en torno a la práctica, se trata de un programa de investigación que permite generar propuestas de formación y ayuda a la labor docente.
3. Corriente teórica. Que coloca el acento en el estudio de la clase, en su transcurrir.

Deteniéndonos en lo anterior, la planificación es importante en la práctica docente ya que ésta supone la disposición de todo lo necesario en tiempo, espacio y acción para el logro que se persigue. En segunda medida, la reflexión en torno a la práctica es la generadora de nuevas acciones en el aula mediante la evaluación de lo acontecido antes, durante y después de la clase. De acuerdo con estas ideas, algunos pensadores sostienen que pensar la clase una vez acontecida, favorece el mejoramiento de las clases siguientes (Schon, 1992; Lipman, 1997; Resnic y Klopfer, 1996. En Litwin 2008).

Es así como aparece un nuevo aspecto para analizar: *la reflexión docente*, ésta debe volver sobre la acción misma de la enseñanza en todos sus momentos, lo que implica explorar las experiencias para obtener nuevas formas de comprender el quehacer pedagógico y así construir nuevas apreciaciones a partir de la autocrítica.

Aunque parece reciente el concepto de reflexión pedagógica, Dewey (1989. En Anijovich & otros 2009) planteaba ya la reflexión como un proceso cognitivo activo que aparece con un problema que urge resolver en la tarea de educar, al respecto el autor dice: “Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias[...]La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo[...] El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento [...] El pensar es un proceso de indagación, de observar cosas”

Al respecto, un insumo importante para este documento es la revisión cuidadosa del programador mediante el “Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza” por la Doctora Rosa Julia Guzmán en Maestría en Pedagogía, énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal, Enseñabilidad II. 2016. Cuando se analiza este documento se llega a la conclusión de que el docente no evalúa este proceso, desconociendo que la evaluación continua es un proceso que favorecerá próximas planeaciones, esto ocurre porque él piensa la evaluación para el estudiante y no para sí mismo, porque la ve como una forma de comprobar los conceptos aprendidos en su discípulo y no como una herramienta de crítica introspectiva que le permite reconstruir su acción educativa.

Con relación a lo anterior existen investigaciones en donde se pone de manifiesto la efectividad de la reflexión pedagógica, Delia Lerner en diálogo con Ferreiro (citada por Castedo, 2010, P.46) dice:

“Creo que lo sustancial fue que nunca nos limitamos a derivar “consecuencias didácticas” de las investigaciones psicogenéticas; siempre pusimos en práctica en el aula situaciones de aprendizaje, registramos y analizamos cuidadosamente su desarrollo, evaluamos la fertilidad de las actividades y reorientamos o desechamos las propuestas según los resultados que obteníamos. Diseñábamos las situaciones considerando lo que sabíamos del proceso constructivo de los chicos y de las funciones sociales de la lengua escrita, pero eso no era suficiente para que confiáramos a priori en ellas; necesitábamos recoger datos

empíricos en el aula que nos permitieran establecer en qué medida las situaciones presentaban desafíos a los niños, en qué medida los ayudaban a avanzar, a quiénes ayudaban...”

En este orden de ideas la reflexión pedagógica es la forma más efectiva para mejorar las prácticas educativas, ejercicio en el que se pone de manifiesto la didáctica, aspecto que se aborda a continuación.

Reflexión didáctica.

Se reflexiona sobre la didáctica partiendo de la relación que existe entre los conceptos de educabilidad y enseñabilidad.

Entendida la educabilidad como la capacidad de perfeccionamiento, aprendizaje y plasticidad del ser humano y la enseñabilidad como atributo de la ciencia. Le atañe a la educación, y por ende al docente responsable de ésta, descubrir las posibilidades que por naturaleza tiene el estudiante, en este sentido es tarea del educador favorecer los ambientes y desarrollar las potencialidades en el educando. (Profesora Teresa Flórez, Principios de didáctica, 10 de octubre, 2015, Universidad de la Sabana). Por otra parte, la enseñabilidad como característica que le atañe a los saberes, debe promover desde cada ciencia enseñada procesos de transformación en el estudiante, generar un cambio, una nueva forma de pensar y de actuar en el individuo, incluso propiciar en él la motivación hacia la investigación.

Cuando se establece una articulación entre educabilidad y enseñabilidad aparece el concepto de didáctica, ya que se genera una reflexión que conlleva a la práctica pedagógica en sí misma, ¿Qué enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Para qué lo enseño? El docente se convierte en el mediador, él usa su saber pedagógico para estructurar ambientes de aprendizaje pertinentes para los estudiantes. La didáctica aborda la conexión entre sujetos, contextos, recursos, modelos, enfoques, métodos, estrategias y técnicas que le permiten llevar de la forma más adecuada el saber al estudiante.

Con respecto al estudio de la didáctica, entendida como los procesos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje, investigaciones recientes mencionan problemas relacionados con este aspecto. Jaramillo y Escobedo (2004) sostienen:

“En las últimas décadas hemos visto diversos e interesantes cambios en la forma como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula.[...] A pesar del panorama alentador que se desprende de estas transformaciones, sigue presente en la raíz de los procesos educativos un problema altamente preocupante relacionado con el tema que nos ocupa [...] Múltiples investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes, tanto los que tienen mucho éxito como los que tienen poco, responde a los exámenes sin comprender la esencia de los problemas que están resolviendo; que juzgan sin analizar los fenómenos sociales que los afectan; que defienden posiciones sin presentar evidencias o argumentos sólidos; que los problemas morales y éticos los consideran tan relativos que raras veces los enfrentan racionalmente o que, cuando lo hacen, argumentan sus posiciones sin ninguna consideración por “el otro”; que reduce la complejidad de cualquier obra artística a descripciones ligeras sin exploración de sentido”.

Teniendo en cuenta lo anterior se debe re direccionar la enseñanza para fortalecer la forma como aprenden los estudiantes, el aprendizaje debe ser el resultado de experiencias que generen el desarrollo de competencias a partir del desarrollo del pensamiento. “Implica hacer de la misión de enseñar un acto creativo y científico; y de la de aprender actos significativos y trascendentales” (Santo Tomás de Aquino, en Arias 2002).

Además Santo Tomás de Aquino (en Arias 2002) expone que las ramas del saber de un docente se especifican y se forman en función de los objetos que le son propios, pero éstos no están desarticulados y mucho menos en el campo de la enseñanza. Estos son:

1. Saber disciplinar específico: se refiere a la disciplina que se hace enseñable y en qué consiste su enseñabilidad.
2. Saber sobre el desarrollo humano: trata de conocer ¿De qué naturaleza es el sujeto que aprende? ¿En qué consiste su educabilidad?
3. Saber pedagógico: tiene como objeto relacionar el estatuto epistemológico de la disciplina con las posibilidades de que éste se haga "enseñable" a través de las mediaciones propias para ese sujeto concreto y de cómo se establecen las relaciones entre la educabilidad y la enseñabilidad.
4. Saber cultural: Consiste en reconocer que los procesos de formación de la persona y los de construcción y generación de conocimiento tienen una razón de ser desde los requerimientos sociales y culturales.

Es tarea de los docentes mejorar las prácticas pedagógicas en las que al conjugar los saberes expuestos anteriormente (Saber disciplinar, saber pedagógico, saber sobre el desarrollo humano y saber cultural) se dé respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje mediante nuevas propuestas didácticas.

Propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura.

Leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee es un buen lector. La diferencia que en el terreno educativo y de la investigación se hace entre buenos y malos lectores nos ayuda a situar una preocupación compartida: la necesidad de formar lectores, buenos lectores. Es necesario distinguir entre un mal lector y alguien en camino de formarse como bueno; la escuela lo que pretende es formar buenos lectores y los educadores debemos ser capaces de determinar qué entendemos por buen lector, comprendiendo el concepto de lectura y cómo enseñarla desde el pensamiento de diferentes autores para atender esta preocupación.

Carrasco A. (2003, En Jaramillo y Escobedo, 2004, P.129). “La lectura como actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole. La lectura no es adquirida universalmente y de manera uniforme por todos los niños pero enseñarla es una de las funciones esenciales de la escuela. Aprender a leer y leer no son la misma cosa, la escuela puede enseñar al niño a reconocer un sistema formal de representación escrita pero no le está enseñando verdaderamente a leer si no asegura que la lectura sea realizada como práctica regular con propósitos claros”.

Guzmán (2015) Afirma que hay una búsqueda natural de sentido en lo que se lee. Se buscan claves que permitan construir significado (lingüísticas, paralingüísticas y no lingüísticas). Leer es un proceso de construcción de significados determinados

culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Así mismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura.

Alvermann, (1990. En Carrasco, 2003.).”La comprensión se debe enseñar en la escuela estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora”.

Smith (1989) “Mejorar la enseñanza de la lectura no sólo incluye el empleo de nuevas técnicas pedagógicas, sino que es también necesario cambiar alguna de las aptitudes sobre la lectura. Para ello habrá que modificar tres aspectos del clima en que el proceso de enseñanza tiene lugar: cambiar la concepción reduccionista de la lectura, que reduce los objetivos de la instrucción lectora a metas sencillas y de medición poco costosa; la concepción de la lectura como actividad competitiva, que contribuye al desarrollo del fracaso pasivo; y el anquilosamiento de los profesores, convertidos a veces en meros administradores de material pedagógico, que puede llegar a mecanizar la enseñanza de la lectura”.

Emilia Ferreiro (1998. En Guzmán, 2014. P.298): “Es necesario transformar el proceso de alfabetización en la lectura y la escritura, no solo en la institución educativa sino también se requiere transformar las prácticas de los agentes educativos involucrados en esta, ya que en la mayoría de las escuelas la escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad compleja; en palabras de Vigotsky (Goodman, 1982), la escritura debe tener una relación con la vida”.

Salmon (En Guzman, 2014, P.85): “La lectura consiste en dar sentido a lo que se lee. Para que esto ocurra el cerebro combina una serie de funciones ubicadas en distintas partes del mismo. Estas van desde los conocimientos previos, emociones, curiosidad, lenguaje hasta las funciones ejecutivas y metacognitivas. Los lectores están continuamente construyendo significados (Goodman, 1967) y haciendo predicciones e inferencias con base en lo anteriormente expuesto”.

Los autores citados resaltan que la lectura es una actividad de construcción de sentido, y su enseñanza es la base para el desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Salmón (En 2014) hace referencia a procesos mentales importantes que son la base para el desarrollo de procesos lectores. El docente como transformador de ambientes para el aprendizaje está llamado a enseñarle al niño a partir de estrategias que permitan el desarrollo de su pensamiento.

“Mejorar la enseñanza de la lectura no sólo incluye el empleo de nuevas técnicas pedagógicas, sino que es también necesario cambiar alguna de las aptitudes sobre la lectura. Para ello habrá que modificar tres aspectos del clima en que el proceso de enseñanza tiene lugar: cambiar la concepción reduccionista de la lectura, que reduce los objetivos de la instrucción lectora a metas sencillas y de medición poco costosa; la concepción de la lectura como actividad competitiva, que contribuye al desarrollo del fracaso pasivo; y el anquilosamiento de los profesores, convertidos a veces en meros administradores de material pedagógico, que puede llegar a mecanizar la enseñanza de la lectura”. (En: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1989.1082>)

De acuerdo con estas ideas, es pertinente estudiar algunas investigaciones que hacen aportes significativos para que el docente alcance el cambio pedagógico que necesita la escuela, especialmente para la enseñanza de la lectura.

El pensamiento visible es una iniciativa desarrollada por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Ritchhart & Perkins (2008); Ritchhart (2011) (En Guzmán, 2014). A través de sus investigaciones han explorado herramientas que permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad a través de hábitos de pensamiento.

Ritchhart & Perkins (2008, en Guzmán, 2014) proponen seis características que hacen visible el pensamiento:

El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.

El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.

El desarrollo del pensamiento es un asunto social.

Para desarrollar el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.

La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.

Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.

Ritchhart & Perkins (En Guzmán, 2014) nos llevan a entender que de acuerdo a las características de los estudiantes, el docente debe ofrecer rutinas que permitan formar personas pensantes para que realmente se logre el aprendizaje; “El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje, los niños que sienten el reto de usar su pensamiento tienen éxito en la escuela” (Salmon, en Guzmán, 2014).

Por lo anterior el docente debe realizar una reflexión y una retroalimentación de su quehacer pedagógico y no ahorrar esfuerzos para enseñarle al niño que su pensamiento es importante, que el maestro no es el que todo lo sabe y lo transfiere -al fin de al cabo la información ya existe-. Vale la pena recordar que el docente es un ser humano que se prepara cada día para estimular el aprendizaje de sus estudiantes; que en su trabajo busca formar personas curiosas capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo. Pero no siempre acierta porque el planteamiento de sus clases no es la más adecuada.

El enfoque del pensamiento visible es un camino viable que permite al docente lograr sus objetivos porque mediante esta propuesta el estudiante se cuestiona, busca evidencia, justifica ideas, etc. El implementar rutinas de pensamiento en las clases el profesor proponer *juegos* para que sus estudiantes desarrollen el pensamiento y por ende, el lenguaje a través de videos, conversaciones, dibujos, acciones acompañadas de fotografías, etc. El docente podrá darse cuenta sobre lo que piensan sus estudiantes, cuáles son sus inquietudes y cómo usan el pensamiento para resolver problemas; él les posibilitará incluso participar

en la planeación de nuevos proyectos. Eso significa que se fortalece el desarrollo cognitivo en el niño para lograr un aprendizaje auténtico.

La investigación de la Dra. Ángela K. Salmón en *'Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura'* (En Guzmán, 2014), propone entre otras las siguientes rutinas de pensamiento:

VER/PENSAR/PREGUNTARSE: ¿Qué ves? ¿Qué piensas sobre lo que ves? ¿Qué te preguntas sobre lo que ves? Esto se hace con el objetivo de motivar a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosamente, a desarrollar la curiosidad y cuestionamientos. Esta rutina permite desarrollar vocabulario; por otro lado se puede usar para analizar una obra de arte, las ilustraciones de un libro, fotografías, videos. Se espera que los niños piensen detenidamente sobre algo palpable. Además, al compartir con otros niños ayuda a ampliar las perspectivas.

PENSAR/CUESTIONARSE/EXPLORAR: Activan los conocimientos previos interrogantes y planificación. Esta rutina crea el ambiente para cuestionamientos profundos. Es construir con base en conocimientos previos, es crítico para la comprensión y el desarrollo del lenguaje oral y escrito, ya que al ligar conocimientos nuevos con los ya conocidos el niño asimila la información para luego apropiarse de la misma (acomodarla).

¿QUÉ PIENSAS SOBRE ESTE ASUNTO (ALGUNA HISTORIA O LECTURA)? ¿QUÉ PREGUNTAS TE PLANTEAS? ¿CÓMO PUEDES EXPLORAR ESTE ASUNTO?: Activa los conocimientos previos y los conecta con el nuevo asunto, desarrolla las funciones del lenguaje: Interactiva, personal, imaginativa, heurística, informativa.

La lectura se puede enseñar desde estas u otras rutinas de pensamiento, será significativo porque el estudiante podrá contrastar su pensamiento con el pensamiento del autor, de sus compañeros, profesor y así establecer relaciones y diferencias. Al observar el objetivo y la función de las rutinas de pensamiento es evidente que pueden desarrollar el pensamiento analítico y crítico en el estudiante porque lo llevan a pensar más allá de lo esperado. La base siempre serán preguntas progresivas y productivas que llevan a un fin. Introducen, exploran ideas, predicen, sintetizan, organizan ideas.

“Las rutinas de pensamiento generan zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995). El adulto al apreciar lo que el niño sabe y piensa puede establecer andamiaje del lenguaje y el pensamiento para alcanzar nuevas dimensiones en el aprendizaje. En el proceso los niños aprenden a ver las cosas desde otra perspectiva, son curiosos, buscan y resuelven problemas, son críticos, piensan con evidencia y buscan la manera de comunicarse claramente. Es decir, que el pensamiento genera el deseo de externalizar lo que el individuo tiene en la mente a través del dibujo y la escritura, entre otros sistemas de símbolos [...] El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje [...] El mayor desafío para implementar estas ideas radica en la filosofía del maestro y el valor que este da al pensamiento. Mis investigaciones me han permitido discernir que no solo es importante promover el pensamiento y la externalización del pensamiento en los niños, sino también el desarrollar en el maestro el concepto de pensamiento.” (Salmon en Guzmán, 2014, PP 93-101).

Finalmente, para alcanzar un cambio significativo y positivo en las instituciones educativas se debe empezar por entender la reflexión pedagógica como el camino para lograr mejores prácticas pedagógicas. Además se requiere prestar atención al desarrollo de habilidades del pensamiento, que pueden desarrollarse mediante el uso de rutinas de pensamientos en las clases. Gran parte de nuestros conocimientos, técnicas, rutinas tienen que transformarse porque de lo contrario acabarán por reforzar los viejos esquemas de comportamiento y, a largo plazo, todo seguirá igual. Los niños necesitan ambientes educativos de alta calidad en los que se ofrezcan de manera sistemática y significativa excelentes oportunidades para el desarrollo de sus competencias y habilidades.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, G. (2002). Ponencia: Pretensiones de científicidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad. IV Congreso Latinoamericano de Educación Para el Desarrollo del Pensamiento. Bogotá D.C. Mayo 16,17 y 18 de 2002
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, R. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Recuperado en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2003, Vol.8(17), pp.129-142. Recuperado en Eureka Universidad de la Sabana: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=8F1AFDA2BC6464F4B3D20AE7C6675E31.dialnet02?codigo=642699>
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Mexico D.F.
- Guzmán, R. (2014). *Lectura y escritura cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de La Sabana. Chía. Colombia.
- Jaramillo, R. Escobedo, H. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 2004, Issue 27, pp.529-534. Recuperado en Eureka Universidad de la Sabana: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19909/1/articulo11.pdf>
- Litwin, E; (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- Smith (1989). Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura. En CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, 1989, Issue 2, pp.13-22. Recuperado en Eureka Universidad de la Sabana: <file:///D:/musica/Downloads/Dialnet-MejorarElClimaEnLaEnsenanzaDeLaLectura-126168.pdf>

Enseñar a Pensar para Construir Conocimiento
Elaborado Por Deisy Milena Rubiano Garzón

“La educación consiste en enseñar a los hombres no lo que deben pensar, sino a pensar” C. Coolidge

La inquietud por desarrollar, fortalecer y obtener en los estudiantes del colegio Luis Antonio Escobar un buen nivel académico y un aprendizaje eficaz, conlleva a realizar procesos de exploración, observación, reflexión y a cuestionar que es lo que está influyendo en sus desempeños y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje ¿será el maestro? ¿Serán las prácticas pedagógicas? ¿Será el estudiante? o ¿serán los estilos de aprendizaje? Tomando como punto de partida la Investigación Acción del autor Lewis (1944), describiéndola como una forma de indagar de manera reflexiva situaciones de tipo social en este caso de mejorar las prácticas educativas. Elliott (1993) la define como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, para Lomax (1990) la investigación- acción es “Una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”, mientras que Kemmis (1984) la define como una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, así como la comprensión sobre las mismas; y de las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan o tiene lugar. La Investigación Acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

El proceso de indagación empieza con el análisis de pruebas externas que evidencian el bajo rendimiento y desempeño académico; planteando en su momento una primera hipótesis de que dichos resultados son el reflejo de una mala comprensión porque los estudiantes no leen y de ahí nace la propuesta de cómo desde el preescolar se pueden motivar a los estudiantes hacia la lectura.

Actualmente, gracias al auge e implementación de las nuevas tendencias tecnológicas en esta sociedad competitiva e interactiva, se ha permitido que una gran cantidad de formatos y modalidades relacionadas con el consumo informativo como videos, audios, ilustraciones, internet, celulares, juegos virtuales, entre otros, estén desplazando y perjudicando la práctica de la lectura en adultos, jóvenes y niños; por ende la lectura ha venido perdiendo el papel que durante siglos ha ocupado con respecto a la transmisión de conocimientos, historias, ideas, sentimientos.

De ahí que, la letra, el fonema y el grafema no les llegan como a los adultos de hoy. "¿Qué hay que hacer? -se pregunta Durango-. Se debe tomar lo que hay en el contexto en el que los estudiantes se mueven, el de los productos de la industria cultural que los llevan a un consumo diario, cotidiano a través de las diferentes tecnologías a las que acceden. Si eso es lo que a ellos les atrae, el reto está en ver de qué manera se puede hacer una interrelación entre esos productos y generar procesos de lectura" Durango (2011).

Estas son las razones por las que los estudiantes no leen o evitan hacerlo, tanto así que para ellos leer es algo muy complejo y prefieren realizar otros tipos de actividades como salir a jugar con sus amigos, mirar televisión, escuchar música, estar en los video juegos, en las redes sociales o simplemente por pereza no leen; al respecto DURANGO, al indagar sobre el contexto de sus estudiantes notó que estos pertenecen a una generación digital, denominados 'nativos digitales', cuyo interés es audiovisual.(2011)

De la lectura concebida como un conjunto de habilidades, el paradigma se desplaza sustancialmente hacia un modelo interactivo en el cual el lector deja de ser pasivo para transformarse en un agente que entabla una relación activa con el texto escrito. el uso de las TIC han aportado muchos elementos para la evolución de la teoría de la lectura, sobre todo con relación al lector y la manera cómo este procesa la información captada a través de los sentidos y cómo la almacena y la reelabora en estructuras esquemáticas de conocimiento. No es lo mismo leer un texto sobre un tema totalmente desconocido, que otro cuyo tema nos sea familiar. Los procesos y niveles de comprensión son diferentes. DUBOIS, María Eugenia. (1991)

En muchas aulas de las instituciones educativas se siguen considerando la lectura y la escritura como simples habilidades que se desarrollan a partir de ejercicios mecánicos y repetitivos, y no como procesos de pensamiento que permiten la construcción de sentido de la realidad y transforman constantemente los esquemas de conocimiento del ser humano y mucho menos como prácticas sociales y culturales.

Por consiguiente la práctica pedagógica y la labor del docente juegan un papel muy importante en el tema de la lectura, ya que este proceso debe estar direccionado en buscar y plantear alternativas que motiven y estimulen a los estudiantes a crear hábitos lectores de una manera crítica, creativa, comprometida y responsable; que se propicien espacios donde los estudiantes descubran y despierten su curiosidad, su gusto y deseo por leer teniendo en cuenta sus experiencias en su hacer cotidiano.

Animar a los estudiantes a leer puede ser un desafío, éste consiste en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica, como lo sugiere E. Ferreiro (1994 y 1999), permitiendo articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que se haga posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual; motivar hacia la lectura es una tarea educativa compleja, en razón de que la lectura moviliza numerosos procesos intelectuales, afectivos, culturales y sociales teniendo en cuenta los intereses, las necesidades, las habilidades y las capacidades del lector; cuando una persona lee, pone su cerebro a funcionar en varias dimensiones: codificación, semántica y sintaxis.

Para Roger Chartier “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás.” (1998); gracias a lo anterior la lectura se considera como una práctica social y cultural que favorece la formación de lectores críticos y autónomos, desarrollando capacidades individuales que les permiten participar y tomar decisiones personales en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales a defensa de sí mismos y de los demás

Entonces, el lector se expone al texto y, a partir de este encuentro, el lector trae a colación sus conocimientos previos, recuerdos y emociones, para dar sentido y significado al texto leído. Por esto Smith (2004) resalta que la lectura requiere una teoría de la comprensión que vaya más allá de codificar letras, palabras y oraciones. Para Smith, el acto de leer requiere que el lector haga predicciones e interpretaciones sobre el mensaje del escritor y es ahí cuando entran en juego los conocimientos previos, el vocabulario, la curiosidad, los intereses y las emociones.

Un aspecto importante dentro del rol y cotidianidad del docente es el de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y la forma de hacer cada vez más efectiva su labor, rompiendo con esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza en la que los estudiantes nutran sus conocimientos, sean agentes activos y partícipes de la dinámica académica y protagonistas de su propio aprendizaje; por esta razón es necesario resaltar que el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Luis Antonio Escobar tiene estipulado como enfoque pedagógico el constructivismo aprendizaje significativo donde el currículo, el plan de estudios y por ende, las prácticas docentes dentro del aula, deben seguir las directrices de este modelo.

El constructivismo como modelo pedagógico supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un nuevo conocimiento, se puede entender que los conocimientos previos que el estudiante posee son claves para la construcción de un nuevo conocimiento; a través de este modelo el estudiante desarrolla operaciones mentales como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permiten formar estructuras cognitivas que lo conducen hacia aprendizajes significativos y a la construcción de sus propios aprendizajes.

Ahora bien, dentro de las teorías psicológicas más relevantes y que siguen teniendo absoluta vigencia en la educación escolar se encuentran el constructivismo de Piaget con los esquemas cognitivos y el conocimiento individual, el desarrollado por Ausubel que gira en torno al aprendizaje significativo y la asimilación del conocimiento y el constructivismo social de Vigotsky que vincula el conocimiento como producto social y cultural. Cabe resaltar que ninguno de los planteamientos teóricos anteriores resulta excluyentes sino que son complementarios en la medida en que aportan diferentes perspectivas fácilmente aplicables en la educación escolar y que proporcionan, en cualquier caso, resultados satisfactorios. En definitiva, aunque estos principios constructivistas surjan a partir de teorías psicológicas diferentes presentan un lugar común, un sujeto activo que construye conocimiento en cuyo proceso intervienen otros elementos que deben ser considerados en el análisis de una práctica pedagógica concreta, razón por la cual no es pertinente hablar de constructivismo de manera general sino de tipos de constructivismo, preferentemente aplicados, a un entorno escolar. A continuación se presenta un esquema que sintetiza los fundamentos del constructivismo mencionados anteriormente:

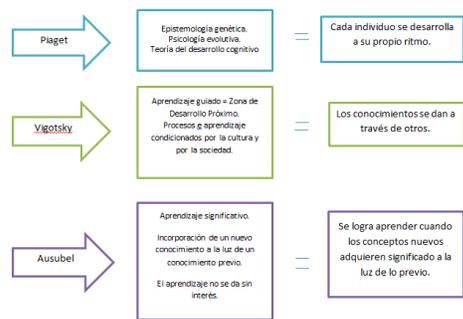


Figura 1. Enfoques constructivistas. Construcción propia.

A pesar de que estas teorías psicológicas apuntan a una forma distinta de adquirir el conocimiento, es claro que estas aproximaciones se integran y es justamente en esta interacción en la cual el individuo logra rebasar sus propios límites. De ahí que el constructivismo se pueda definir como una teoría del conocimiento que plantea problemas de tipo cognitivo e intenta resolverlos de una forma particular, pues entra en juego el rol de un sujeto cognoscente y en todo caso, un sujeto social. En esta misma línea, Carretero (1993) plantea la definición de constructivismo:

El individuo -en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (p.21).

De esta forma el constructivismo se ha convertido en una forma para analizar, comprender y explicar los procesos educativos escolares, de un lado, porque las prácticas educativas debían fundamentarse en una teoría científica como la psicología cognitiva, de otro lado, por sus aportes en cuanto al funcionamiento de psiquismo humano que favorecen ampliamente los procesos de enseñanza y aprendizaje y permiten que los docentes reflexionen sobre su quehacer diario. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la vinculación de nuevas disciplinas, el análisis de nuevos elementos, sin ir más lejos, la noción misma de educación escolar, entre otros, exigen una mirada multidisciplinar que da cuenta completa de la complejidad de las prácticas educativas.

Sin embargo, al analizar algunos diarios de campo se evidencia el desconocimiento de los principios y objetivos institucionales que han generado ausencia de didácticas innovadoras que respondan significativamente al logro de un buen

proceso de aprendizaje, observando clases magistrales donde el profesor limita la enseñanza a explicar en el tablero y son pocos los estudiantes que participan y responden a lo que espera el docente que por lo general son conceptos memorísticos, no se da una interacción para la construcción de nuevos conceptos porque son mínimas las estrategias de aprendizaje cooperativo y no hay interés del docente por conocer qué piensa su estudiante, lo anterior se contradice con los aportes de Ausubel en Díaz F. (2010) quien postula que el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 24 de Agosto de 2015

LUGAR: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: PRÓSPERO PINZÓN

OBSERVACIÓN: CLASE DE PREESCRITURA

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 minutos

GRADO: TRANCISIÓN

NOMBRE DEL OBSERVADOR: DEISY MILENA RUBIANO GARZÓN

REGISTRO No. 4

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS						
<p>Se da inicio a la clase con la oración y llamado a lista. El grupo está conformado por 17 estudiantes de los cuales no faltó ninguno.</p> <p>La docente dirige el mini consejo preguntando a los niños ¿Qué hicieron el día anterior después de salir del colegio? Sofía responde:” Estuve jugando con mi gata, le di de comer y cuando jugaba con la gata me regañó una mano” Interrumpió Juan quien dice:“ Le ayudé a mi mamá a ordeñar las vacas. La profesora hace la observación acerca de lo importante que es aprender a escuchar e intervenir pidiendo la palabra cuando otra persona está hablando y ahora pregunta ¿Quiénes tienen animalitos. Julián levanta la mano para pedir la palabra y agrega: “Hice la tarea con mi hermana, luego le ayudamos a mi mamá a lavar la loza y después nos fuimos a mirar televisión” La profesora cierra el mini consejo resaltando el valor de la colaboración y la responsabilidad en casa. Además, organiza a los estudiantes por mesas de trabajo y ambienta la clase con la dinámica Los sapos en la laguna. La mayoría de los niños cantaron a excepción de Jorge quien se sentó y a pesar de que la profesora lo invitó nuevamente a participar no hizo caso. Luego la profesora les muestra la imagen de un sapo de un libro. Les pregunta: “¿Qué ven?” Los niños responden: “Un sapo”. Posteriormente, la profesora les dice: “Vamos a escribir la palabra sapo y la escribe en el tablero resaltando con rojo la letra S, Y les explica el sonido de la consonante y hace que los niños la lean, imitando el sonido de una serpiente. Los niños empiezan a reír y a jugar formando desorden. La profesora los organiza nuevamente y les entrega una hoja de trabajo para que coloreen la letra S. De los 17 niños 4 se levantan del puesto a molestar a los demás compañeros, la profesora les llama la atención los ubica en el trabajo, pero cuando va a orientar a los otros niños nuevamente ellos hacen indisciplina. La profesora finalmente hace observaciones a los niños acerca del coloreado. Uno de los estudiantes por estar charlando y observando cómo sus compañeros trabajan no realizó la actividad</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td style="background-color: yellow;"></td> <td>ENSEÑANZA</td> </tr> <tr> <td style="background-color: cyan;"></td> <td>APRENDIZAJE</td> </tr> <tr> <td style="background-color: green;"></td> <td>PENSAMIENTO</td> </tr> </tbody> </table>		ENSEÑANZA		APRENDIZAJE		PENSAMIENTO
	ENSEÑANZA						
	APRENDIZAJE						
	PENSAMIENTO						

correspondiente.	
NOTAS INTERPRETATIVAS	NOTAS METODOLÓGICAS
Se observa que la enseñanza es básicamente en la transmisión de conceptos. En el proceso de aprendizaje no se brindan herramientas suficientes para que el estudiante se motive por aprender, el conocimiento se aísla de la realidad e intereses de los estudiantes. Por otro lado, son pocos los estudiantes que participan en el mini consejo, en esta actividad solo se hace una pregunta que permite develar que piensan los niños.	La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión. Estrategia: Análisis del discurso.

Tabla 1. DIARIO DE CAMPO (2015)

Además de los diarios de campo se realizan indagaciones por medio de una prueba online de modelos pedagógicos que busca saber si el docente conoce y aplica estrategias que se relacionen con el enfoque pedagógico constructivista. Esta prueba es propuesta por Julián de Zubiria tiene el objetivo de identificar cuál es el modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente que responde la prueba; consta de 40 preguntas de selección; que caracteriza aspectos referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias metodológicas, uso de recursos, formas de evidenciar el aprendizaje en los estudiantes, planeación, evaluación y retroalimentación.

La evaluación del modelo pedagógico propuesto por este autor tiene en cuenta dos parámetros. En el primero de ellos se califica según el proceso de estandarización realizado para Colombia y América Latina. Estos resultados le indican si usted es más o menos tradicional, activista, dialogante o constructivista que el promedio nacional e internacional. El segundo parámetro de comparación se hace frente a criterio. Los resultados, indicarán qué tanto su modelo pedagógico está acorde con los principios, postulados y prácticas tradicionales, activistas, constructivistas o dialogantes.

Los dos parámetros anteriores pueden diferir ya que el primero se realiza respecto al promedio para Colombia y América Latina, mientras que el segundo se establece frente a principios pedagógicos, independientemente de los promedios internacionales.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que los enfoques constructivistas ha sido dividido en dos: a nivel epistemológico y a nivel pedagógico y que se presentan los puntajes y la tabla de calificación de manera independiente, arrojando los siguientes resultados:

RESULTADOS PRUEBA MODELOS PEDAGOGICOS
NOMBRE: Milena Rubiano
CALIFICACIÓN FRENTE A PROMEDIO
Escuela Tradicional : BAJO
5,1428571428571
Constructivismo Epistemológico : MUY BAJO
Constructivismo Pedagógico : BAJO
Pedagogía Dialogante : ALTO
CALIFICACIÓN FRENTE A CRITERIO
Escuela Tradicional : MEDIO
Escuela activa : ALTO
Constructivismo Epistemológico : MEDIO
Constructivismo Pedagógico : MEDIO
Pedagogía Dialogante : MUY ALTO

Se obtiene una calificación frente al promedio bajo en la escuela tradicional y muy bajo en el constructivismo. Su calificación frente al criterio arroja que el constructivismo es medio y según estos resultados tanto en el criterio como en el promedio la práctica pedagógica se caracteriza por una pedagogía dialogante. Lo anterior es evidencia del desconocimiento de estrategias y fundamentos del enfoque constructivista estipulado en el PEI de la Institución Luis Antonio Escobar.

También es pertinente mencionar las reflexiones realizadas en el seminario de estrategias didácticas: Revisión de soportes de organización de la enseñanza. Guzmán (2016). En este taller se identificó: currículos, programas, formatos y planes extensos, pero sin una secuencia lógica para la enseñanza. No se proponen estrategias novedosas para la selección y organización del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias constructivistas, al desarrollo del pensamiento y por ende a aprendizajes significativos.

Con relación a lo anterior, existen investigaciones en donde se pone de manifiesto la efectividad de la reflexión pedagógica,

Delia Lerner en diálogo con Ferreiro (como se citó en Castedo, 2010) afirma:

“Creo que lo sustancial fue que nunca nos limitamos a derivar “consecuencias didácticas” de las investigaciones psicogenéticas; siempre pusimos en práctica en el aula situaciones de aprendizaje, registramos y analizamos cuidadosamente su desarrollo, evaluamos la fertilidad de las actividades y reorientamos o desechemos las propuestas según los resultados que obteníamos. Diseñábamos las situaciones considerando lo que sabíamos del proceso constructivo de los chicos y de las funciones sociales de la lengua escrita, pero eso no era suficiente para que confiáramos a priori en ellas; necesitábamos recoger datos empíricos en el aula que nos permitieran establecer en qué medida las situaciones presentaban desafíos a los niños, en qué medida los ayudaban a avanzar, a quiénes ayudaban...”

Así que la reflexión pedagógica es la forma más efectiva para mejorar las prácticas educativas generando algunos interrogantes relacionados con el que hacer pedagógico, ¿Qué enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Para qué lo enseño? El docente se convierte en el mediador, usa su saber pedagógico para estructurar ambientes de aprendizaje pertinentes para los estudiantes. La didáctica aborda la conexión entre sujetos, contextos, recursos, modelos, enfoques, métodos, estrategias y técnicas que le permiten llevar de la forma más adecuada el saber al estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior se debe re direccionar la enseñanza para fortalecer la forma cómo aprenden los estudiantes, el aprendizaje debe ser el resultado de experiencias que generen el desarrollo de competencias a partir del desarrollo del pensamiento. “Implica hacer de la misión de enseñar un acto creativo y científico; y de la de aprender actos significativos y trascendentales” Santo Tomás de Aquino, en Arias (2002). pág. 2.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico definido en el P.E.I de la Institución Luis Antonio Escobar es el eje fundamental del proceso educativo, se debe profundizar en él, así como lo afirman Saborio S. y Rodríguez P. (2010) “el constructivismo tiene las ventajas de promover el desarrollo del pensamiento y facilitar procesos metacognitivos”. Cabe resaltar que uno de los objetivos de la investigación acción es mejorar las prácticas educativas, por consiguiente, la intención de la investigación cambia con el propósito de intervenir en el aula, al desarrollar estrategias constructivistas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el avance del pensamiento lógico-verbal en el estudiante de preescolar y que la motivación hacia lectura está inmersa en el proceso a seguir.

Una forma de entender el constructivismo en la educación escolar se materializa a través del aprendizaje significativo que favorece el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo y en el cual convergen diversas fuentes teóricas “puede considerarse una idea suprateórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas como de aprendizaje, subyaciendo incluso a las mismas” (Moreira, 1997a).

Además, vincula el componente estratégico que consiste en aprender a aprender y el componente afectivo, relacionados directamente y definitivos para llevar a cabo un buen ejercicio pedagógico tanto en el aula como fuera de ella. Así pues, en el quehacer como docente se plantea diferentes actividades para que el aprendizaje sea lúdico e innovador, se imagina un sinnúmero de posibilidades para un modelo de clase. Se sueña con aulas donde los estudiantes se presentan con absoluta convicción, porque quieren aprender y no van a escatimar esfuerzo alguno por conseguirlo. Sin embargo, cuando el profesor se enfrenta a un aula real se da cuenta que no basta con tener las mejores intenciones, sobre todo, con algunos alumnos que son capaces de descolocarlo, es decir, aquellos con los que se debe buscar una nueva táctica para llamar su atención, acercarse y conocerlos, siquiera un poco. En este punto, es evidente que solo la planeación de actividades que desarrollen el componente afectivo puede servir de puente y brindarán la oportunidad de implementar estrategias más rentables que comprometan sus intereses y de las cuales sea difícil escapar. En definitiva, es posible afirmar que sin motivación no hay aprendizaje.

Entonces, el éxito de la enseñanza depende, en gran medida, de la capacidad de observación del profesor para replantear propuestas pedagógicas, incluso en el mismo momento en el que se desarrolla la clase, pues no funcionan, no se obtiene la respuesta esperada o han afectado o comprometido la sensibilidad de un estudiante. También es cierto, que un buen profesor tiene planes de contingencia y que ha debido prever las posibles complicaciones pese a eso, hay casos en los que no resulta suficiente y es ahí donde se pone en juego su capacidad de réplica. Dicho esto, resulta lícito preguntar ¿Es realmente responsabilidad del profesor activar la motivación en el aula aun cuando en mayor medida no depende de él? Es complejo dar respuesta a esta pregunta, debido a lo que se ha entendido o se entiende por motivación.

La motivación encierra todas las actitudes positivas, entusiasmo, disposición manifiesta por el estudiante, más aún depende de la coexistencia, de al menos, dos tipos de elementos; intrínsecos y extrínsecos que muchas veces no son controlados por el profesor pero que son determinantes en el proceso de aprendizaje.

Así las cosas, la responsabilidad del profesor radica en la selección y adecuación de las estrategias más rentables, mediante actividades en clase que parten de las necesidades y expectativas de los estudiantes lo que supone un desafío constante “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” Chomsky (1988:181).

Asimismo, el profesor debe gestionar su propia motivación, mostrando siempre una buena actitud e interés por la labor que ejerce a diario; complementando lo anterior, Ausubel (2002) sostiene que “el aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. No se trata de un proceso pasivo, ni mucho menos, sino que requiere una actitud activa y alerta que posibilite la integración de los significados a su estructura cognitiva”.

Igualmente, se plantea que el desempeño docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por tal razón, es necesario identificar la estructura que define la eficiencia y la eficacia del desempeño de cada docente, tomando en cuenta los propósitos de cada objetivo pedagógico acordes a cada contexto y las competencias a desarrollar. Por otro lado, el sistema educativo centrado en una formación fundamentada en competencias donde el centro de todo proceso lo constituye el conocer y desarrollar habilidades partiendo de tareas definidas, el docente debe desempeñar un papel que va más allá de un dador de información, y para ello debe convertirse en un ser integral capaz de implementar en el hacer pedagógico y en los procesos de

desarrollo de pensamiento lógico verbal el saber, hacer y ser (María Eugenia Dubois, 1991) ya que estos se relacionan entre sí teniendo como resultado experiencias significativas y el desarrollo de pensamientos críticos y creativos.

El saber hace referencia a las reflexiones sobre la forma en que se aprende y la forma como se desarrollan los procesos de pensamiento verbal, así como también los resultados de las investigaciones didácticas generadas en este campo. Es importante que se reconozca y se cuestione las concepciones previas, para saber la forma en que debe intervenir con los diferentes grupos y contextos; saber y cuestionar cuáles son las condiciones necesarias o favorables para desarrollar el pensamiento lógico verbal, teniendo en cuenta los gustos, intereses, necesidades del estudiante.

En la práctica y en el quehacer pedagógico es necesario resaltar a Ritchhart (2011) quien propone culturas del pensamiento que de una u otra manera tiene relación con el tema de la lectura en el aula; de ahí que es importante ahondar en el conocimiento del pensamiento visible para promover y motivar a nuestros lectores:

- ✓ *Expectativas*: se requiere que el maestro tenga altas expectativas de que sus estudiantes utilicen el pensamiento para aprender, resolver problemas, preguntarse, tener perspectivas, etc.
- ✓ *Oportunidades*: las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de aprendizaje en las que los niños pueden utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender.
- ✓ *Rutinas de pensamiento*: estas son estructuras de preguntas o provocaciones que generan pensamiento en el niño. Más adelante se ofrecerán algunos ejemplos.
- ✓ *Lenguaje y conversaciones*: las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que este valora el pensamiento en su aula.
- ✓ *Modelar*: la manera en que el maestro modela el pensamiento marca la forma de la cultura en el salón de clase.
- ✓ *Interacciones y relaciones*: se refiere al discurso del maestro en el aula; es decir, a sus interacciones con los estudiantes. Si el maestro demanda algún tipo de pensamiento para resolver un problema, creará un diálogo enfocado en el pensamiento.
- ✓ *Ambiente físico*: como dicen los maestros de las escuelas de Reggio Emilia en Italia, el ambiente físico es otro maestro. El ambiente físico no sólo revela la filosofía del maestro y cuánto este valora el pensamiento, sino que también pone al descubierto el trabajo de los niños y el respeto y valor al pensamiento que ha dado forma a un trabajo.
- ✓ *Tiempo*: el maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar. El maestro abre espacios para la reflexión.

En el **hacer** se dirige en especial a brindar espacios para la realización de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los niños y jóvenes, que les permitan experimentar con alegría lo que leen y lo que escriben, que los induzcan a tomar conciencia de su papel como lectores y escritores, que abran sus mentes para dar cabida en las aulas al mundo de la literatura; por esta razón el docente en su quehacer deben ser un agente facilitador y motivador de la lectura, de la interrelación con los textos creando y proporcionando espacios significativos, convirtiendo el aula en un lugar de exploración; fomentando en los estudiantes la responsabilidad en lo que hacen, despertar su interés a través de la diversidad de estrategias prácticas y lúdicas, permitiendo comprender y avanzar un poco más en sus desempeños, para que ellos sean los gestores de su propio aprendizaje.

El **ser** es de manera personal, el gusto por la lectura no se enseña se crea; solo se demuestra y se contagia a los estudiantes cuando de verdad se experimenta. Para que el estudiante desee leer tiene que interiorizar la idea de la utilidad presente y futura de la lectura y cómo esta potenciará su conocimiento del mundo circundante permitiéndole dirigir sus aspiraciones de modo más efectivo. Smith (2004) sostiene que la esencia de la lectura es descubrir su sentido.

Por lo anterior, es necesario que los maestros compartan el interés por cambiar aquellos “hábitos” que no permiten motivar de manera creativa la lectura e involucrarlos en ese mundo maravilloso que constituye “la aventura de leer”. La lectura es una actividad que se debe motivar durante toda la vida; de esta manera hay que exaltar la importancia de promover el hábito de la lectura en los niños, porque ejercita la mente, incrementa la imaginación, es fundamental para su desarrollo cognoscitivo permitiendo el análisis, la comprensión, la argumentación y proposición de textos; también se adquieren habilidades de comunicación oral y escrita que le permiten al estudiante la socialización, el trabajo colaborativo, la construcción de su propio conocimiento, desarrollando el pensamiento crítico y creativo.

De la misma manera, en numerosas aulas de las instituciones educativas se sigue pensando que la lectura y la escritura son habilidades que se deben desarrollar a partir de prácticas e instrucciones mecánicas y repetitivas, y no se toma como un proceso de pensamiento que le permite al lector, en este caso al estudiante, la construcción del sentido de su realidad y de la transformación constante de los esquemas del conocimiento como un ser social y cultural. Por tanto, en las aulas es notable que los aprendices presenten dificultades a la hora de resolver una contrariedad, como lo plantea Vigotsky (WOOLFOLK, Anita, 1996) en cualquier nivel de desarrollo hay ciertos problemas que un niño está a punto de resolver; solo necesita algunas estructuras clave que le ayuden a recordar detalles o pasos. Algunos de estos sobrepasan sus capacidades, aún si se explica cada paso con claridad. Cuando el niño no pueda solucionar un problema por sí mismo, puede tener éxito mediante la interacción social con pares o iguales, con niños de otros niveles de desarrollo más avanzados o con la guía de un adulto, es lo que se denomina *zona de desarrollo próximo*.

Es aquí donde el maestro juega un papel fundamental, el desafío pedagógico debe ser elevar el nivel intelectual del estudiante, esto se convierte en una realidad de la vida diaria; el saber exige el desarrollo de potencialidades, el desarrollo del pensamiento, enfrentándose a continuas transformaciones, explorando caminos que los lleven a mejorar la capacidad de pensar, logrando un equilibrio entre las etapas de desarrollo del educando y lo que la escuela debe orientar; Flavell propone desarrollar el pensamiento mediante métodos que integren su desarrollo al plan de estudios. Se parte de la idea de que en el aula se puede:

1. Propiciar enseñanza directa en los procesos del pensamiento.
2. Alentar la práctica de dichos procesos, a través de la interacción con los demás, resaltando la lectura y la escritura como experiencias de tipo social y cultural.
3. Considerar al escritor, al texto y al lector agentes activos en el proceso lecto- escritor que proporcionan aportes para lograr transformar la lectura y la escritura en verdaderos acontecimientos de construcción de sentido y no en simples ejercicios mecánicos.

Otra manera de crear cultura de pensamiento en el aula es el pensamiento visible. Esta es una iniciativa desarrollada por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2008; Ritchhart et al., 2011). A través de sus investigaciones ellos han explorado herramientas que permiten a los estudiantes hacer visible su pensamiento. Ritchhart & Perkins (2008) Para esto proponen:

- ✦ El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.
- ✦ El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.
- ✦ El desarrollo del pensamiento es un asunto social.
- ✦ Para desarrollar el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.
- ✦ La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.
- ✦ Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.
- ✦ Reconocer que la lectura y la escritura hacen parte del desarrollo del pensamiento crítico y creativo

Estos planteamientos llevan a considerar cada vez más las características de los estudiantes, pues la escuela debe ofrecer una rutina que permita formar personas pensantes que sean curiosas, creativas, colaboradoras y que sepan comunicarse efectivamente; esto supone desarrollar habilidades de pensamiento tales como: comparar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, resolver problemas, generar ideas originales, formular preguntas relevantes, evaluar conclusiones y otras más. La idea es mejorar la capacidad de pensar, utilizando las capacidades cognitivas que están presentes en cada etapa del desarrollo del niño, si estas condiciones se dan, lograremos un verdadero desarrollo del pensamiento como lo afirma Salmón (2009) “El pensamiento visible hace que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento para regular su aprendizaje, los niños que sienten el reto de usar su pensamiento tienen éxito en la escuela”.

Por lo anterior, el docente debe realizar una retroalimentación de su quehacer mediante la reflexión pedagógica y no ahorrar esfuerzos para enseñarle al niño que su pensamiento es importante, que el maestro no es el que todo lo sabe y lo transfiere. Vale la pena recordar que el docente es un ser humano que se prepara cada día para estimular el aprendizaje de sus estudiantes; que en su trabajo busca formar personas curiosas capaces de resolver problemas, capaces de comunicar su pensamiento, inquietas por conocer y conquistar el mundo.

Así mismo, el enfoque del pensamiento visible es un camino viable, sencillo y fácil de aplicar que permite al estudiante ahondar temas, cuestionarse, buscar evidencias, justificar ideas, etc. El pensamiento visible se puede lograr a partir de algunas prácticas en el aula, que deben ser muy bien planeadas, como las rutinas de pensamiento las cuales son “herramientas que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad, lectura, discusión de clase, experimento- para generar algún tipo de pensamiento éstas invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que piensan... tienen un nombre, son explícitas.” (Salmon, 2014, pág. 89)

Las **Rutinas de Pensamiento**, fueron desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero (2008) de Harvard, definiéndolas como estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los educandos; el uso continuo y constante de las rutinas conlleva a los estudiantes a crear cultura de pensamiento en el aula haciendo visible su pensamiento.

Entonces se genera el siguiente interrogante ¿Realmente el docente realiza actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento en sus educandos? Para Rosa Colomina es responsabilidad del docente el rendimiento del estudiante; para ello el docente debe ser un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciado en la eficacia de su quehacer pedagógico, donde exista una reflexión y una actuación, tomando decisiones del antes, durante y después de su desempeño en el aula, ya que el enseñar a pensar es un compromiso adquirido con el estudiante y más aún, cuando se quiere desarrollar una cultura de pensamiento en el aula, sin dejar a un lado los intereses, necesidades y el desarrollo cognitivo del estudiante.

Para tal fin el docente requiere crear ambientes propicios de construcción e interacción, que incorpore recursos adecuados para diseñar y proponer situaciones didácticas que estimulen la potencialidad comunicativa de los estudiantes, articulando los saberes con la realidad de su aula y de acuerdo con las condiciones de su entorno; por consiguiente se debe tener en cuenta que cada situación que se plantee antes de ser buena, tiene que ser posible y que la intención que se propone se desarrolle y se lleve a

cabo para hacer visible el pensamiento.

Para motivar y desarrollar el pensamiento lógico verbal y hacer visible el pensamiento se propone en el aula implementar una rutina del pensamiento, recordando que estas son estrategias breves y posibles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes; al desarrollarlas con frecuencia y flexibilidad acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula, además se trata de desplegar sencillos protocolos, pequeñas secuencias de tres preguntas o pasos que sirven para explorar ideas relacionadas con el tema que se va a desarrollar, estas se pueden usar de manera repetitiva y continua en grupo o individualmente y en diversos momentos y contextos.

Con el fin de hacer visible el pensamiento en los estudiantes de preescolar de la institución Luis Antonio Escobar se propone desarrollar la rutina del pensamiento: “ZOOM IN”, recordando que esta es una estrategia breve y sencilla que va revelando poco a poco porciones de una imagen donde los estudiantes van observando y construyendo significados, basados en la motivación, orientados hacia la curiosidad, al preguntarse, al indagar y al hacer conjeturas a partir de sus preconcepciones, generando hipótesis ya sea de manera individual o colectiva para desarrollar diferentes habilidades del pensamiento relacionadas con el tema a trabajar, en este caso clasificación de elementos según su tamaño.

En la planeación se tuvo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes para seleccionar y trabajar tanto el tema como la rutina de pensamiento. En la ejecución de la rutina se pasó al tablero un estudiante quien despegara el primer papel de su preferencia, la docente inicio un conversatorio de la parte descubierta con preguntas como: ¿Qué observan?, ¿Qué piensan que hay escondido?, ¿Qué piensan que puede ser?... De esta manera se continuo retirando los papeles con la intervención de los demás estudiantes, hasta destapar por completo la imagen, direccionando a los estudiantes a una lluvia de ideas ¿Qué nuevas cosas observan? ¿Qué se pueden preguntar de lo observado? ¿Qué relación tiene la imagen con el cuento?. Una vez la imagen estuvo completa, se pidió a los estudiantes que observaran y dieran a conocer sus ideas de acuerdo a la imagen y a la actividad realizada: cuestionando sobre las hipótesis que se hicieron con relación a la imagen escondida.

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes se mostraron ansiosos y motivados por descubrir la imagen escondida y relacionarla con su contexto: es importante resaltar la interacción directa entre estudiante- docente y rutina del pensamiento.

La rutina “zoom in” es una estrategia que favorece los procesos de cognición de una manera creativa, dinámica y de reflexión: donde los estudiantes son agentes activos del proceso. Desarrollando la rutina de pensamiento se promueve en el estudiante la curiosidad, la investigación, la comparación y la relación entre objetos y elementos.

Continuando con el tema de planeación, para que una situación posible sea buena se debe tener en cuenta la selección de los recursos físicos y materiales impresos; para ello se debe determinar y caracterizar la población a la cual va dirigida la actividad en aspectos como el nivel educativo, las características socio culturales, indagar sobre sus necesidades de información, gustos e intereses lectores y dar a los mismos la posibilidad de expresar sus gustos y decisiones.

Partiendo de lo anterior y relacionando la reflexión con la práctica pedagógica se hace una aproximación detallada del programador mediante las pautas ofrecidas por el “Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza” de la Doctora Rosa Julia Guzmán en Maestría en Pedagogía, énfasis en desarrollo del pensamiento lógico verbal, Enseñabilidad II. 2016, retomando la matriz de hallazgos para proponer una manera de planear y programar las actividades y temáticas teniendo en cuenta los aportes que hacen parte del constructivismo

CRITERIO	HALLAZGOS
Revise cuidadosamente su programador y describa los componentes, señalando los títulos y su correspondiente contenido (no transcriba lo que está allí, sino descríbalo).	<p>Momentos de la planeación de acuerdo al enfoque constructivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Temática a desarrollar, escrita de manera llamativa para el estudiante. * Habilidad a desarrollar, es la competencia que el estudiante debe desarrollar. * Metas de comprensión, es a donde se quiere llegar. *Activación de conocimientos previos, indagar sobre los conocimientos que el estudiante tiene sobre el tema. *Indagación Guiada, es la investigación conceptual del tema con el acompañamiento del docente. *Construyendo aprendizaje significativo, es la articulación entre los conceptos previos y los nuevos. *Valorando Procesos, seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y retroalimentación. <p>De acuerdo a los momentos de la planeación se desarrollan rutinas de pensamiento</p>
¿Se evidencia en el programador una secuencia lógica para la enseñanza? ¿Por qué?	Se evidencia una secuencia lógica para la enseñanza porque responde a los principios pedagógicos del enfoque constructivista aprendizaje significativo definido por la institución.
¿Es evidente la presencia de una evaluación continua que se retoma y favorece la planeación de las siguientes clases para lograr el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?	Sí, porque favorece la reflexión de los procesos que conlleva a la retroalimentación, logrando el aprendizaje de los estudiantes

<p>¿Existe alguna relación explícita entre los contenidos y el desarrollo del pensamiento? ¿Cuál?</p>	<p>Sí, en el momento en que el estudiante relaciona los conocimientos previos con los adquiridos. En los diferentes momentos de la planeación se desarrollan actividades de visibilización de pensamiento.</p>																				
<p>¿Qué usos de la oralidad, la lectura y la escritura se evidencian? ¿Son adecuados? ¿Suficientes?</p>	<p>En los diferentes momentos se planean, se organizan y se desarrollan actividades para que los estudiantes evidencien el uso adecuado de la oralidad, la lectura y la escritura.</p>																				
<p>¿Qué comentarios puede hacer al finalizar este análisis para su propuesta después de la intervención en el aula? ¿Necesita modificar algo? ¿Qué? ¿Por qué?</p>	<p>Después de la intervención en el aula se llega a la conclusión de que el estudiante es el centro del proceso educativo y a partir de sus intereses y necesidades se debe pensar la clase antes, durante y después para dinamizar los procesos de aprendizaje. Esta investigación permitió que las docentes propusieran, adaptaran e implementaran un nuevo modelo de organización de la enseñanza, este cambio en la planeación ha sido favorable porque permite la visibilización del pensamiento y los procesos de comprensión en el estudiante. Al implementar esta nueva herramienta el docente tiene la oportunidad de reflexionar acerca de la pregunta ¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes?</p>																				
<p>¿Qué está calificando con respecto a la oralidad, la lectura y la escritura? ¿Cómo se evidencia?</p>	<p>Con esta propuesta el docente y el estudiante ha restado su preocupación por la calificación porque se utilizan matrices de evaluación que permiten reflexionar a los implicados sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación, a partir de esto, proponer nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades y comprensiones en el estudiante.</p>																				
<p>¿Se definen los criterios de evaluación? ¿Son explícitos?</p>	<p>El docente define para cada momento planeado los siguientes criterios:</p> <table border="1" data-bbox="548 846 1334 1780"> <thead> <tr> <th data-bbox="557 856 808 888">Momento</th> <th data-bbox="816 856 1326 888">Criterio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="557 909 808 993">Presentar y explorar</td> <td data-bbox="816 909 1326 993">Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1024 808 1087">Sintetizar y organizar</td> <td data-bbox="816 1024 1326 1087">Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1098 808 1255"></td> <td data-bbox="816 1098 1326 1182">Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1192 808 1255"></td> <td data-bbox="816 1192 1326 1255">Analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1266 808 1329">Profundizar y construir</td> <td data-bbox="816 1266 1326 1329">Aplica y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1339 808 1486"></td> <td data-bbox="816 1339 1326 1486">Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector y con otras áreas del saber.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1486 808 1549">Valorando procesos</td> <td data-bbox="816 1486 1326 1570">Plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1581 808 1707"></td> <td data-bbox="816 1581 1326 1707">Transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 1707 808 1780"></td> <td data-bbox="816 1707 1326 1780">El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.</td> </tr> </tbody> </table>	Momento	Criterio	Presentar y explorar	Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.	Sintetizar y organizar	Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.		Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.		Analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información	Profundizar y construir	Aplica y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.		Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector y con otras áreas del saber.	Valorando procesos	Plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados.		Transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones.		El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.
Momento	Criterio																				
Presentar y explorar	Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.																				
Sintetizar y organizar	Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.																				
	Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar, utilizando criterios de análisis aprendidos.																				
	Analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información																				
Profundizar y construir	Aplica y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.																				
	Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector y con otras áreas del saber.																				
Valorando procesos	Plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados.																				
	Transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones.																				
	El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.																				
<p>¿Se evidencia la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo?</p>	<p>Mediante matrices de evaluación y visibilización del pensamiento</p>																				
<p>¿Qué nueva pregunta surge?</p>	<p>¿Cómo integrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y de</p>																				

aprendizaje?

Tabla 2. MATRIZ DE HALLAZGOS. Taller revisión de soportes de organización de la enseñanza. (Guzmán, R. 2016)

El propósito de la planeación es desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para implementar en el aula un diseño de clase desde la perspectiva constructivista, encaminado a un proceso de construcción permanente del conocimiento al logro de aprendizajes significativos y autónomos. Esta debe orientarse a ordenar, investigar, crear, secuenciar y vincular el proceso educativo en función del contexto y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Con lo anterior, se quiere dar a conocer una manera de planear y programar una unidad temática donde se evidencian los momentos de la planeación teniendo en cuenta aspectos relacionados con el constructivismo y fue desarrollada en varias sesiones:

PLANEACIÓN Grado preescolar Docente: Deisy Milena Rubiano Garzón Fecha: 6 de marzo de 2017	
INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMÉSTICOS	
Habilidad a desarrollar El estudiante identifica, reconoce y clasifica los animales teniendo en cuenta sus características.	
Metas de comprensión Identificar y describir personajes de cuentos e historias Ejecuta procesos de semejanzas y diferencias con respecto a las características de los animales domésticos. Imitar y reproducir sonidos de los animales junto con su locomoción. Desarrollar actitudes de responsabilidad con los animales y el medio que les rodea. Conocer la importancia de los animales para nuestra alimentación. Conocer las características de los animales de granja, la cría y su alimentación. Reconocer los beneficios que dan los animales domésticos al hombre. Establecer y conocer los diferentes roles de las personas que trabajan en una granja. Interactuar con algunos animales y para desarrollar la capacidad de investigar y conceptualizar. Desarrollar hábitos de participación.	
PRESENTAR Y EXPLORAR	Realización del Mini consejo con experiencias vividas, indagando sobre los animales que conocen; que animales tienen en casa y cuáles son los preferidos y por qué. Interpretar, memorizar la ronda “La granja del tío Sam” y ejecutar sus correspondientes movimientos. Juegos de locomoción teniendo en cuenta a los animales domésticos Narrar un cuento sobre los animales domésticos, mediante una charla dirigida mencionar algunos animales del cuento y preguntar a cuál animalito le gustaría parecerse desarrollando la rutina de pensamiento <i>¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?</i> Por último, en una hoja los estudiantes dibujan lo que más les gustó del cuento y lo dan a conocer a sus compañeros.
SINTETIZAR Y ORGANIZAR	Interpretar la ronda “La granja del tío Sam” desarrollando ejercicios corporales imitando la locomoción y sonidos de los animales. Salida de campo a los alrededores del colegio Los niños describen algunos animales que observan durante la salida. Desarrollar la rutina de pensamiento “ <i>VEO, PIENSO, PREGUNTO</i> ” a partir de la experiencia vivida en la salida de campo. Proyectar un video relacionado con los animales domésticos. Realizar un conversatorio de la manera cómo podemos clasificar los animales

	<p>teniendo en cuenta su alimentación, locomoción y características físicas. A cada estudiante se le entrega unas revistas para que recorten imágenes de animales y las peguen para formar un collage.</p>
<p>PROFUNDIZAR Y CONSTRUIR</p>	<p>Dinámica “Adivina, adivinador” donde los estudiantes escuchan algunas características de algunos animales y lo adivinan o lo mencionan, para verificar la respuesta se muestra la imagen del animal que se está describiendo. Previamente en el tablero se encuentra una imagen oculta con papeles de colores relacionada con el tema a trabajar para desarrollar la rutina de pensamiento “ZOOM IN”</p> <p>Se pasa al tablero un estudiante quien despegara el primer papel de su preferencia, la docente iniciará un conversatorio de la parte descubierta con preguntas como: ¿Qué observan? ¿Qué piensan que hay escondido? ¿Qué piensan que puede ser?...Se continua retirando los papeles con la intervención de los demás estudiantes, hasta destapar por completo la imagen direccionando a los estudiantes a una lluvia de ideas ¿Qué nuevas cosas observan? ¿Qué se pueden preguntar de lo observado?; relacionando la imagen completa con el tema que se está desarrollando</p> <p>Como cierre a la actividad cada estudiante recibe una guía de trabajo donde se debe colorear, recortar, armar y pegar sobre una cartulina algunos animales teniendo en cuenta sus características físicas y sus crías.</p> <p>Para finalizar se les pide a los estudiantes que pregunten en casa sobre los beneficios que nos dan algunos animales domésticos.</p>
<p>VALORANDO PROCESOS</p>	<p>Realizar juegos de concétrese, loterías y dominó; con las temáticas relacionadas con los animales y su clasificación.</p> <p>Teniendo en cuenta lo solicitado por la docente en la clase anterior se realiza un conversatorio desarrollando la rutina de pensamiento “PIENSO, ME INTERESO, INVESTIGO”; dando a conocer la utilidad de los animales para el hombre.</p> <p>Los estudiantes en una guía de trabajo unen con colores la correspondencia entre el animal doméstico con los beneficios que le dan al hombre.</p> <p>A través de la observación directa e indirecta y el análisis de las producciones orales y escritas, se tendrá en cuenta en los estudiantes la capacidad de reconocer e identificar las características de los animales domésticos, sus crías y reconocimiento de recursos alimenticios que provienen de los animales (el huevo de la gallina; carnes, de la vaca; lana para el abrigo, de la oveja)</p> <p>Para concluir el tema se elabora con todos los estudiantes un mural para pegarlo en el salón de clase.</p>

Tabla 3. PLANEACION.

Para finalizar el diario de campo es un instrumento de investigación para registrar y evidenciar aquellos hechos y sucesos que ocurren en un lugar, como por ejemplo en un aula de clase. Estas evidencias son reflexiones e impresiones de lo que se observa en un lugar. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados, generando así un pensamiento reflexivo.

A continuación se evidencia un diario de campo señalando con colores diferentes las categorías desarrolladas durante una sesión de clase.

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 27 de marzo de 2017

LUGAR: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

SEDE: PRÓSPERO PINZÓN

OBSERVACIÓN: INTERACTUANDO CON LOS ANIMALES DOMÉSTICOS

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120 minutos

GRADO: TRANCISIÓN

NOMBRE DEL OBSERVADOR: DEISY MILENA RUBIANO GARZÓN

NOTAS DESCRIPTIVAS

En el salón la profesora inicia con la apertura del día con la oración. La docente dice: “¿Qué día es hoy? Mostrándoles el calendario. La docente le indica a Miguel que le corresponde marcar la fecha y le da un marcador, él se acerca al calendario, se ubica en el mes de Marzo en la casilla del Miércoles y tacha el número ocho que corresponde a la fecha actual. La docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué día es hoy? La mayoría de los estudiantes responde al tiempo: “Hoy es ocho de Marzo y es miércoles” Muy bien niños-responde la profesora- Ahora vamos a contar hasta 8 saltando en un pie... 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 y 8. Con ayuda de la grabadora, la profesora y los niños cantan la ronda la granja del Tío Sam desarrollando ejercicios corporales imitando de locomoción y sonidos de los animales. La profesora les pide a los estudiantes ubicarse en sus mesas de trabajo y los orienta diciéndoles: “Niños vamos a realizar una salida de campo al ferrocarril, durante el recorrido vamos a observar lo que está a nuestro alrededor cómo los árboles, las plantas, el río y los animales. Por favor no correr, nos vamos en grupo”

Durante el recorrido los estudiantes comparten sus experiencias relacionadas con lo que van observando, por ejemplo Maikol cuenta que donde su abuelita hay unas ovejas con unos corderitos que son los dos hijitos. Cesar le dice: “donde mi abuelita que está lejos, lejos, muy lejos no habían animales porque vivíamos en una casa pequeña”, Miguel añade que “Mi tía Mona tiene un perro de color rojo red y una vez que estábamos jugando el perro me rasguño una pierna”.

Durante el recorrido los niños ven un ternero y corriendo se acercan a él, la docente les dice que no deben hacer eso porque el ternero puede asustarse y los puede hacer daño. Al llegar al ferrocarril la docente les pregunta “¿Qué ven allá? Samuel responde “Unas cabras que topean, la profesora le dice ¿Qué te hace decir eso?- él dice: “porque mi abuelita tiene en el campo dos cabras que saltan mucho y una vez me tumbaron la profesora les habla acerca del cuidado que debemos tener con los animales, de regreso al colegio Eliana dijo: “Miren, en esa casa hay unas gallinas y unos pollitos chiquitos, chiquitos, y comen arroz. En el salón la profesora dice: “vamos a hacer la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto con relación a la salida de campo” Niños qué vieron, por favor levante la mano quién quiera contestar.

Maikol pidió la palabra e interviene nombrando algunos animales, su compañero Juan David que él vio árboles y casas. Sebastián dice que el vio muchos animales con su mamá y sus hijos y que algunos topea, y por último cesar dice que había una vaca con un ternero que era bravo, que por eso la profesora no los dejó juntarse.

La docente les muestra la imagen de la niña pensando y les dice a sus estudiantes: ¿Qué piensan acerca de los animales? Karol dice “Los animales saltan mucho y son bravos”. Diana manifiesta: “Los perros rasguñan” Juan dice: “Hay unos que

CATEGORÍAS

	ENSEÑANZA
	APRENDIZAJE
	PENSAMIENTO

<p>saben volar y otros no y otros animales comen arroz y a las vacas les gusta el pasto”</p> <p>La docente muestra la imagen de un niño con un signo de interrogación y les dice “¿Qué preguntas tienen? Cesar pregunta: “¿Por qué en las casas no se pueden tener animales? Eliana pregunta: “¿Por qué no todos los animales comen pasto? Miguel pregunta: “¿Por qué las ovejas tienen lana y por qué esos pollos estaban comiendo arroz?”</p> <p>La docente les muestra un video relacionado con los animales domésticos, una vez terminado el video se hace un conversatorio de la manera cómo podemos clasificar los animales teniendo en cuenta su alimentación, locomoción y características físicas. Minutos después les da unas revistas para que ellos recorten imágenes de animales y las peguen para formar un collage.</p> <p>Los estudiantes emocionados inician el trabajo motivado y van pegando los animales con orientación de su maestra.</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p>
<p>La rutina de pensamiento permitió desarrollar la oralidad, acercándose alrededor del concepto de animales domésticos. Por otro lado la imagen que muestra la docente ayuda a que el estudiante relacione el símbolo con el concepto de pregunta La salida de campo es una estrategia que ayuda a los estudiantes interactuar con la naturaleza y relacionar experiencias propias con las de los demás.</p>	<p>La técnica de diario de campo se usa como estrategia de observación y reflexión. Estrategia: Análisis del discurso.</p>

Tabla 4. DIARIO DE CAMPO.(2017)

Para concluir las rutinas de pensamiento permiten al docente ofrecer a los estudiantes diferentes ambientes de construcción de su propio aprendizaje donde logran aprovechar conocimientos previos para dar explicaciones frente a situaciones significativas.

Construir significados se atribuye al sentido de lo que se aprende; los estudiantes llevan a cabo el proceso de aprendizaje a partir de sus conocimientos, experiencias, sentimientos, habilidades y actitudes con los que se aproxima a los contenidos y actividades escolares. Los estudiantes necesitan ambientes educativos de alta calidad en los que se ofrezcan oportunidades óptimas para el pleno desarrollo de sus competencias y habilidades de pensamiento de manera sistemática y significativa.

La labor fundamental del profesor es la de apoyar, ayudar, estimular y motivar al alumno, de forma que éste adquiera progresivamente más seguridad en el proceso de trabajo autónomo que sigue. Por lo anterior el docente debe mejorar las prácticas pedagógicas en las cuales se debe tener en cuenta el saber disciplinar, pedagógico, cultural y el desarrollo humano, dando respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje mediante nuevas propuestas didácticas que respondan al las necesidades e intereses de los estudiantes.

Cabe agregar que el docente en la búsqueda del material de apoyo para el desarrollo de las diferentes temáticas debe tener claro la población a quien va dirigido, el propósito que se quiere manifestar o comunicar, que despierte el gusto por el conocer, llevarlos al mundo mágico de la imaginación, el descubrimiento, la creación, la construcción y el desarrollo potencial de un pensamiento crítico, creativo y eficaz.

Salmon (2008) afirma que las rutinas de pensamiento benefician el aprendizaje ya que permiten que se construya un sentido de verdad y confianza en los estudiantes cuando ellos mismos comienzan a identificar patrones que les permiten predecir qué va a pasar. El desarrollo de estos comportamientos cognitivos a partir de las rutinas de pensamiento logró tener un impacto importante en la vida escolar de los estudiantes.

A partir de esta experiencia se concluye que las rutinas de pensamiento tienen grandes ventajas; son dinámicas, se pueden trabajar de forma individual o grupal, favorecen las relaciones entre docente/estudiante, estudiantes y conocimiento, estudiantes y pares académicos, además, facilitan la discusión y son adaptables a las necesidades propias de cada grado o estudiante.

A modo de cierre, para alcanzar un cambio significativo y positivo en la institución educativa Luis Antonio Escobar se debe empezar por entender la reflexión pedagógica como el camino para lograr mejores prácticas. Además, se requiere prestar atención al desarrollo de habilidades del pensamiento, que se alcanza mediante el uso de rutinas de pensamiento en las clases. Sin duda, una buena parte de los conocimientos, técnicas y rutinas que empleamos como docentes tiene que transformarse, porque de lo contrario, acabarán por reforzar viejos esquemas de comportamiento.

BIBLIOGRAFIA

- DUBOIS, M.E. (1991). "Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura." *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.
- DURANGO, Silvana. (2011). Tomado del boletín *Al día con las noticias*, ¿Por qué los chicos no leen?
- FERREIRO, Emilia. (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.
- FERREIRO, Emilia. (2001). *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje*. México, D.F.
- LERNER, Delia. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente." *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3.
- LERNER, Delia. (1996) "Es posible leer en la escuela." *Lectura y Vida*. Año 17, N° 1.
- LERNER, Delia. (2008) "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario" México. Fondo de cultura económica.
- Ministerio De Educación Nacional. Boletín informativo al día con las noticias, 21 de agosto de 2011
- RESTREPO, Bernardo. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico* Educación y Educadores, núm. 7, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- ROBLEDO, Beatriz. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá. Norma
- SALMON, Ángela. Documento "Hacer visible el pensamiento para promover la lecto-escritura" Project Zero. Harvard. pp73-105
- SARMIENTO, María Inés. (1999) "Como aprender a enseñar y como enseñar aprender". *Psicología educativa y del aprendizaje*. Bogotá. USTA. pp. 271-341
- TORRES, Myriam Nohemí. *Constructivismo y educación*. Serie fundamentos de la educación documento número 1, material fotocopiado. Sin más datos.
- WOOLFOLK, Anita. (1996). *Psicología educativa*. Sexta edición, México: Prentice-Hall, pp 317-319

Estrategias Constructivistas para el Desarrollo del Pensamiento en el Estudiante de Grado 6° de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar
Elaborado Por Dorys Amanda Gordillo Garzón

¿Cómo a través de prácticas constructivistas se mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de grado 6° de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar?

El supuesto problema

La reflexión inicial de la docente con la problemática que presentaba su aula en ese momento surge de ayudar al estudiante en su proceso educativo y abrirle caminos para lograr el éxito escolar que se espera, replantear esas necesidades que se tienen en el aula y que se desean cambiar, al igual mejorar sus prácticas de aula, y así realizar clases más activas y participativas.

En la actualidad dos de las actividades académicas que más cobran importancia para un estudiante y para su maestro son la lectura y la escritura, dos actividades que si las practica el estudiante, será exitoso en todo lo que se proponga, donde logra algunos de los propósitos de la escuela; sin embargo enseñar a leer y a escribir no es fácil, es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Lerner, (2001).

Con lo anterior todavía se guarda la esperanza de lograr ese desafío. En el Colegio Luis Antonio Escobar en la Sede Rural Simón Bolívar existirían algunos procesos por mejorar en el aula, uno de ellos es precisamente la lectura y la escritura sobretodo en estudiantes de grado sexto, procesos como: el uso de los signos de puntuación, la coherencia en la progresión temática, el uso de las reglas ortográficas y la secuencia lógica- semántica del mensaje que se quiere expresar. O sea, que su dominio conceptual y el desempeño muestran un bajo nivel de apropiación del uso de los saberes en las distintas áreas. Todos estos son factores influyentes que intervienen en las habilidades comunicativas, afectando la convivencia escolar y familiar, situación genera una ruptura en los procesos de aprendizaje, dejando a la deriva a muchos de estos niños que han iniciado su etapa escolar.

Asimismo en grado sexto se trabaja para que los estudiantes logren avanzar en estos procesos que son necesarios en la vida de todo ser humano, ya que son el instrumento que se tiene para convivir, bien sea para entretenerse, para obtener conocimientos o información, y a pesar de ser importante y de otorgarle un nivel alto en la educación, es muy difícil conseguir el desarrollo de la comprensión lectora y la correcta escritura en ellos. Tal vez porque están desmotivados, no les gusta leer, mucho menos escribir o sólo porque no saben cómo hacerlo y no le hayan sentido.

El grado sexto está conformado por 18 niños entre los 10 y 14 años, diez mujeres, ocho hombres; ellos sienten que es más importante colaborar con sus padres en los oficios domésticos que estudiar, son hijos de campesinos dedicados a la agricultura y ganadería. Hay también una población flotante, algunas de esas familias trabajan y cuidan fincas ajenas, donde no tienen estabilidad laboral y pueden marcharse en cualquier momento, y los estudiantes dejan abandonado su proceso educativo para reiniciarlo en otra institución, con otras características, creando inseguridad en sí mismos, baja comprensión para la resolución de problemas en la vida cotidiana, entre otras situaciones que afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes; existe un gran número de familias desintegradas, donde la cabeza es la madre y al asumir dicho rol, no puede dedicar tiempo al acompañamiento de sus hijos, observándose entonces poca actitud de algunos estudiantes frente a las actividades escolares. Como consecuencia esta dificultad trae consigo que los estudiantes no tengan una comunicación interpersonal.

Por esta razón el maestro realiza diferentes actividades para conducir al estudiante en ésta dinámica de la lectura y escritura, y cuando el resultado no es el esperado, el docente no se debe desanimar sino buscar otras estrategias que le ayuden a lograr su objetivo en sus estudiantes y reaccionar ante las dificultades, como manifiesta Lerner, (2001) "Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir".

Por otro lado, se sabe que la escuela es un lugar donde los estudiantes reciben unos conocimientos básicos necesarios para alcanzar otros de mayor complejidad, así como el razonamiento para la socialización y el propio desarrollo de su personalidad. Por lo tanto, si se admiten estas dos ideas, se percibe que la escuela es el lugar eficaz para que el niño aprenda a leer y escribir. Penloup citada por Petit (2009) comenta: "la escritura, presente de manera general en la vida de los estudiantes, tiene una gran importancia para un número significativo" "Muchos de ellos, y sobre todo de ellas, "escriben como respiran". Algunos son buenos alumnos, otros no" (p 228). Además se debe empezar a temprana edad para que el niño lleve un proceso en la lectoescritura y cada vez avance positivamente para lograr mejores resultados con el lenguaje oral y escrito. "La lectoescritura emergente en la educación temprana es crítica porque está asociada con el desempeño escolar y el éxito en la vida. Académicos de larga trayectoria en el estudio de la lectoescritura" (Goodman, 2008; Smith, 2004).

De igual manera surge el fracaso escolar cuando el estudiante no cumple con los requerimientos de los docentes, como lo manifiesta Emilia Ferreiro (2000): "Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos". (p14). Aunque en la actualidad se puede decir que también es responsabilidad del docente y la forma como lleva la manera de leer y escribir en sus clases para que el estudiante no se sienta obligado sino que le agrada hacerlo y lo realice por gusto.

De esta manera sin llegar a analizar mucho en el contenido se pueden encontrar tres razones de la dificultad que conlleva a la hora de trabajar en las aulas. En primer lugar, se dice que es difícil adquirir la competencia lectora debido a que en

ocasiones los maestros creen que leer es simplemente decodificar un texto escrito (letras y palabras escritas) y se olvidan del verdadero contenido del texto y de la información que nos quiere transmitir. El resultado de esto es que se realiza una comprensión superficial de lo leído sin haber extraído todo lo que el texto podría aportar. En segundo lugar, cabe señalar que en ocasiones se olvida que leer implica saber deducir ciertas características del texto incluso antes de llevar a cabo lo que habitualmente se llama lectura. Es decir, antes de empezar la lectura la forma del texto, en la disposición del mismo (en columnas, en secciones, etc.) porque puede aportar información muy útil para la comprensión del contenido del mismo.

Y en tercer lugar por la creencia de algunos maestros que los estudiantes mejoran la comprensión lectora a través de la repetición. Se cree que decodificando los estudiantes adquirirán la competencia lectora, los maestros creen todavía que si el estudiante repite y memoriza obtendrá un conocimiento, y si lee una y otra vez sin ningún propósito didáctico mejorará la comprensión lectora y lo que se está haciendo es que los estudiantes aborrezcan la lectura, alejándolos aún más de ella permitiendo que se construya un brecha y sea más difícil que el estudiante adquiera el hábito lector y se beneficie realmente de la comprensión lectora. (Guzmán, 2015).

De acuerdo a esto los maestros deben buscar estrategias para evitar que la dificultad siga creciendo, como permitirles que sean ellos mismos quienes monitoreen o auto-controlen sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detecten los fallos que cometen en la comprensión y utilicen procedimientos que permitan la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983).

También hay que señalar la importancia que la exploración concede al conocimiento o la experiencia previa del estudiante cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuanto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para anunciar y obtener conclusiones durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir ideas adecuadas del significado del texto (Bruner, 1990). De esta manera se define la comprensión como un proceso a través del cual el estudiante elabora un significado en su interacción con el texto, que sería lo esperado por todos los maestros en los estudiantes. La comprensión a la que el estudiante llega procede de sus experiencias previas recolectadas, experiencias que entran en juego, se articulan e integran a medida que comprende y desglosa palabras, frases, párrafos e ideas de un autor.

Si la formación en la lectura y la escritura son importantes para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes están encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para los docentes. La formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el saber, el hacer y el ser (Dubois, 1993). No se necesita ser, como manifiesta (Goodman 1996, p 146), super-maestros o super-profesores. “Simplemente se necesitan profesionales actualizados y dedicados”. Se requiere: “comprender la lectura y la escritura como procesos, la forma en que los niños y jóvenes llegan a ser lectores y escritores eficientes, la manera en que aprenden esos procesos y cómo los usan para aprender. Y se necesita conocer también a los estudiantes como para ser capaces de apoyar su aprendizaje y ayudarlos a alcanzar todo lo que ellos son capaces de conseguir”. (Dubois, 1993, p.13). Es así que los docentes al planear sus clases deben estructurarlas de tal manera que lleven al estudiante a la lectura para motivarlos en su quehacer diario. “Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños piensan a propósito de la escritura y que su pensamiento tiene interés coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos.” (Ferreiro, 2000, p36).

También se debe desarrollar el pensamiento que permite generar nuevas hipótesis para la solución de problemas ya que todas las personas tienen la capacidad de hacer preguntas y buscar soluciones utilizando varias inteligencias. Cada inteligencia tiene su forma de pensar, su propia lógica y tiene su explicación. Para Gardner (1987), existen siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, interpersonal e intrapersonal. La más estudiada es la inteligencia lingüística que procesa información involucrando las competencias semántica, fonológica, sintáctica y pragmática.

El desarrollo de la capacidad lógico-matemática lleva a explorar cadenas de razonamiento en un plano abstracto sin relación con los objetos físicos. Los aportes de Gardner indican que el debate de la relación entre pensamiento y lenguaje ha estado enmarcado en estos dos tipos de inteligencias que han sido priorizadas en la escuela, lo que ha impedido el desarrollo de otras competencias en los niños, niñas y jóvenes. (Cassany, 2001). Asimismo, han servido como parámetro de éxito de los estudiantes. La teoría de las inteligencias múltiples abre un extenso campo a las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento para que el estudiante no haga las cosas mecánicamente como sucede en la actualidad sino de una manera que piense en lo que está haciendo, con ayuda de estrategias como las de Cassany, (2001 p. 193) quien sostiene que: “La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, e indiscutibles, que proporciona la escuela. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla en parte su conocimiento.” En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje significativo para la escuela y para el crecimiento intelectual del estudiante.

De acuerdo a esto (Cassany, Sanjuan y Sanz, 2001) entienden la lectura y escritura como algo global que a su vez está compuesto por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para adquirir una. Mejorar la lectura y escritura en los estudiantes.

De esta manera (Cassany & otros, 2001) identifica nueve microhabilidades: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación, las cuales como ya se ha mencionado, si se trabajan se logra obtener gran habilidad para comprender todo aquello que se lea. Estas microhabilidades se explican así:

“Percepción: el objetivo de esta microhabilidad es educar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

Memoria: dentro de esta microhabilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

Anticipación: esta microhabilidad pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. También es necesario decir que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la voluntad que puede tener para leer un determinado texto.

Lectura rápida y lectura atenta: Son unas microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.

Inferencia: Esta microhabilidad nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, se puede decir que esta microhabilidad ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad importantísima para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído.

Ideas principales: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación, extracción de ejemplos, punto de vista del autor, del texto, entre otros. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.

Estructura y forma: esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante trabajar esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto van a ofrecer un segundo nivel de información que afecta al contenido. Esta microhabilidad puede trabajar desde los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.

Leer entre líneas: esta microhabilidad va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta microhabilidad se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.

Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que se inicia a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, se puede comprobar si las hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente se ha comprendido el contenido del propio texto”.

Si se trabajara lo anterior se verían resultados exitosos en las aulas, ya que el estudiante estaría ejercitando su conocimiento y haciendo sus labores académicas, pero pensando en lo que hacen porque realmente se necesita “entender la lectura y la escritura como procesos, la forma en que los niños y jóvenes llegan a ser lectores y escritores eficientes, la manera en que asimilan estos procesos y cómo los usan para aprender, involucrando en las aulas el lenguaje y el pensamiento ya que son estimados con términos que concretamente y con frecuencia describen estados mentales y conocimientos”. (Apuntes de clase, 2016). En este caso, es como si se tuviera en la mente conceptos, esencias o categorías que son expresadas por las palabras y actitudes que hacen parte integral de la experiencia de pensar, siendo el logro buscado para los estudiantes del Colegio Luis Antonio Escobar de grado Sexto. “Los niños -todos los niños, se los aseguro- están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo” (Emilia Ferreiro, 2000, 39).

Además a través de actividades de lectura y escritura en el aula, en las que los niños reconocen su uso social y su sentido comunicativo, es posible la formación de niños motivados por la escritura y la lectura y más aún cuando se tienen en cuenta sus diferencias individuales de aprendizaje. (Flórez, Arias y Guzmán, 2006).

Todo lo anterior ayudaría mucho a superar la dificultad de lectura y escritura que existe entre los estudiantes y en el contexto en que viven, ellos tendrían una percepción diferente del mundo ya que si el estudiante maneja esto, muy seguramente mejoraría académicamente y en su vida tendría menos tropiezos ya que se vería un cambio personal y social porque hasta resolvería sus propias dificultades de una manera más eficaz, de aquí la importancia de desarrollar la competencia lectora y escritora en los estudiantes de grado 6° quienes inician su bachillerato, para que ésta sea un medio favorable para acercarse a la información y poder aprender y desarrollar a lo largo de la vida.

La Investigación Acción en el aula

Al iniciar la Maestría se desea mejorar la práctica, y surgen algunos cambios en el pensamiento de la docente, lo que hace que se indague más acerca del por qué los estudiantes de grado Sexto se les dificulta leer y escribir. Es donde la Investigación – acción se presenta como una metodología que orienta al cambio en el aula, caracterizada por ser un proceso como señalan Kemmis y MacTaggart (1988):

“Se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”.

La investigación Acción permite a la docente intervenir en el aula indagando lo que ocurre en ella y trascender dentro de la institución, en su horizonte institucional, en el P.E.I., en su planeación, entre otros. Por esto “Los centros educativos se transforman, así, en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del curriculum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica” (Pérez Gómez, en Elliott, 1990, p.18).

Instrumentos que llevan a una realidad

Se procedió a determinar los instrumentos más apropiados para obtener la información que posibilitara el análisis pertinente para esta investigación; con los diarios de campo, encuestas a estudiantes, docentes y directivos, una prueba on line propuesta por Julián de Zubiría, también se realiza un grupo focal con otras docentes investigadoras.

De esta manera se hacen las encuestas a Docentes, Estudiantes, Padres de Familia y Directivos: Al respecto, Mayntz et al., (1976:133) citados por Díaz de Rada (2001:13), describen a la encuesta “como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados”. Las encuestas tienen preguntas acerca de cómo es el desarrollo de las clases, el ambiente escolar, sobre lectura y escritura, la metodología utilizada, entre otras.

Es así que los estudiantes contestan la encuesta, el consolidado del análisis arroja un resultado que es un poco desconcertante ya que según las respuestas los estudiantes si leen pero el docente pide algunos datos de memoria que a ellos no les interesa, las clases son rutinarias y aburridas, los docentes sólo dan clases magistrales y ya no llevan material para trabajar, sólo fotocopias con talleres para resolver y nunca se socializan, se evalúan temas los cuales son estudiados para dar cuenta de ello en una evaluación escrita, no hay una retroalimentación, los padres de familia sólo son incluidos en el proceso educativo en las reuniones para entregar informes o cuando el estudiante tiene un comportamiento inadecuado en el colegio.

Así mismo, el Grupo Focal, que para Martínez-Miguel, (1999), "es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto". Se determina desarrollarlo con el objetivo de indagar qué piensa el docente acerca de Aprendizaje, Enseñanza y Pensamiento desde el currículo. Este instrumento consta de 7 preguntas. Su análisis se sintetiza en una matriz de hallazgos donde se muestra que las docentes no tienen en cuenta los principios del modelo pedagógico de la institución para direccionar la enseñanza. Y sus respuestas no evidencian el uso de estrategias constructivistas que permitan que el estudiante aprenda significativamente y no se les brindan las herramientas para desarrollar habilidades del pensamiento. El rol del estudiante se limita a ser un receptor pasivo que responde a los gustos del docente, además que el docente no hace una reflexión de sus clases, y poco se aporta al mejoramiento del proceso educativo.

Tabla 1. Matriz De Hallazgos Grupo Focal.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
PREGUNTAS ORIENTADORAS	1. ¿Qué es lo importante de ser maestro? 2. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al preparar su clase? 4. Describa el enfoque pedagógico con el cual direcciona sus clases.	3. ¿Cómo evidencia el aprendizaje en sus estudiantes? 5. ¿De qué manera involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje?	6. ¿Sus clases permiten que el estudiante se cuestione? 7. ¿Sistematiza las reflexiones de su quehacer pedagógico? Si su respuesta es positiva ¿Qué cambios ha generado esta labor en sus clases?
ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS	Las docentes coinciden en que ser maestro implica ética profesional, responsabilidad y compromiso, prepararse profesionalmente y formar personas de bien. En cuanto a la planeación, las docentes tienen en cuenta la temática y las actividades. Algunas consideran los conceptos, los estándares, las competencias, las dimensiones y la evaluación como elementos de la planeación.	Las docentes evidencian el aprendizaje de las temáticas mediante evaluaciones y guías de trabajo, con el fin de asignarle un valor numérico al aprendizaje del estudiante. Las docentes involucran al estudiante de forma	Las docentes no invitan a su estudiante a reflexionar sobre un conocimiento, se limitan a responder sus preguntas. En cuanto a la sistematización de la reflexión pedagógica, las docentes recuerdan experiencias significativas, pero no cuentan con un registro que direcciona nuevas acciones en el aula.

	<p>Las docentes manifiestan que no direccionan la clase desde el enfoque pedagógico concreto.</p>	<p>pasiva, es decir, el estudiante se convierte en un agente receptor de información que obedece a unas actividades que han sido impuestas por su profesor.</p>	
<p>OBSERVACIÓN ES Y SUGERENCIAS DE LAS INVESTIGADORAS</p>	<p>Las docentes tienen claridad en algunas cosas inherentes a la labor de ser maestro como el saber disciplinar, el saber pedagógico, el saber sociocultural y el saber psicológico. Sin duda, un buen docente sabe involucrar estos saberes para generar experiencias de aprendizaje en su estudiante.</p> <p>Debe existir un interés particular del maestro en pensar de manera profunda y diferente acerca de las oportunidades que ofrece a sus estudiantes para pensar y para aprender. (Church, 2014, pág. 10)</p> <p>Es importante que en la planeación el docente reflexione y sistematice sus propias observaciones de la clase, de manera que disponga de las herramientas que conlleven al logro del objetivo. Además, esto evidencia el seguimiento de una secuencia lógica para la enseñanza.</p> <p>Las docentes tienen en cuenta algunos elementos importantes a la hora de planear, pero se olvidan de algunos aspectos como las metas, pensadas en el desarrollo de la comprensión y las actividades no describen desempeños que guíen al estudiante en el desarrollo de su pensamiento. Como investigadoras se sugiere la planeación de unidades que no sean pensadas para el docente sino para el estudiante, donde se propongan desempeños y metas de comprensión que sean motivadores, llamativos y asequibles, que ofrezcan conexiones con el mundo real, que estén organizadas en cuanto a exploración, investigación y proyecto final, todo esto garantizará mejores procesos en la enseñanza.</p> <p>Por otro lado, las docentes no mencionan la evaluación como un aspecto de la planeación, la cual debe contar con unos criterios claros para el estudiante y una retroalimentación continua que enriquezca el trabajo del estudiante y que provenga de diferentes fuentes: del docente, de los</p>	<p>Para evidenciar el aprendizaje es necesario plantear desempeños y criterios claros, que estén conectados entre sí, que sean asequibles para el estudiante. Esto va a permitir que el estudiante demuestre lo que va aprendiendo.</p> <p>El estudiante es autor y actor de su proceso de aprendizaje, además, aprender no consiste en repetir el concepto que otros han teorizado, lo ideal es que a partir de estos conceptos el estudiante desarrolle sus habilidades y conocimientos propios.</p>	<p>El docente debe cambiar su forma de pensar y buscar las estrategias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Así pues, una buena motivación facilita la expresión de lo que están pensando y lo que van comprendiendo. En este sentido, se trata de ofrecer alternativas para que puedan analizar, profundizar y reflexionar con respecto a un tema específico, mediante preguntas, cuestionamientos, es decir, darle la oportunidad al niño de que formule hipótesis acerca de lo que quiere aprender, ya que el resultado del pensamiento siempre va ser la comprensión. (Bloom, 2014)</p> <p>Partiendo de la definición misma de la acción de reflexionar “pensar y considerar un asunto con atención y detenimiento para estudiarlo, comprenderlo bien, formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión”. (RAE, 2012). Este proceso debe ser entendido como inherente al quehacer pedagógico, por lo cual, se hace necesario que el docente desarrolle estrategias para analizar lo que es, lo que piensa y lo que hace, en objeto de su propio análisis y valoración de los procesos que lleva a cabo en la práctica. Al desarrollar un diario de campo personal logrará decisiones fundamentadas y orientadas, sabiendo el porqué y el para qué de cada una de ellas, ya que la función docente se logra a través de una adecuada combinación de acción y reflexión que permitan un cambio positivo, convirtiendo su experiencia en aprendizaje.</p>

compañeros, de expertos y de los padres de familia.

Cuando las docentes afirman no tener en cuenta el enfoque pedagógico, evidencian el desconocimiento del horizonte institucional y el PEI, por tanto, se presume una desarticulación de los procesos de la enseñanza con los objetivos que plantea la institución. Siendo el constructivismo el enfoque pedagógico elegido por la institución y plasmado en el PEI se sugiere, para esta investigación, que las docentes generen un cambio en el aula, permitiendo a sus estudiantes la construcción del conocimiento a partir del desarrollo del pensamiento.

Adaptación de Omar Castaño, octubre 2016.

Por otro lado, en la Prueba online de modelos pedagógicos propuesta por Julián de Zubiría el objetivo es identificar cuál es el modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa del docente que la responde. Caracteriza aspectos referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias metodológicas, uso de recursos, formas de evidenciar el aprendizaje en los estudiantes, planeación, evaluación y retroalimentación. Partiendo de esta base, “los modelos pedagógicos se pueden visibilizar a partir de las huellas pedagógicas tales como: cuadernos, textos, tableros, discursos y disposición de los objetos en el espacio, que hablan tácitamente de las intenciones educativas del docente”. (De Zubiría, 2006), al realizar la prueba arroja los siguientes resultados: las docentes investigadoras a pesar de que en el P.E.I. de la Institución se tiene propuesto el Modelo Pedagógico Constructivista con enfoque Significativo, están llevando un modelo tradicional, y permite ver que no se está cumpliendo con los parámetros del horizonte Institucional actual del Colegio Luis Antonio Escobar (LAE).

Del mismo modo, los Diarios de Campo que por su propia dinámica obliga a la escritura y esta a la lectura cuidadosa para su desarrollo, por esta razón David Olson (1998) afirma “que la importancia de la escritura proviene, no tanto porque sirva como dispositivo mnemónico, (lenguaje de máquina) sino más bien por su función epistemológica, pues ayuda a recordar lo pensado y también invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente”. Al analizar y reflexionar sobre los diarios de campo de la docente investigadora, se observa que las clases carecen de una motivación hacia los estudiantes, las clases son rutinarias y aburridas, en muchas ocasiones no se cumple el objetivo propuesto, las respuestas del estudiante son las que la docente quiere escuchar, el estudiante no piensa, es muy poca la participación en clase, sólo repite conceptos dados por la docente, se hacen evaluaciones escritas que no son retroalimentadas, y la pérdida de la asignatura sigue en la mayoría de los estudiantes. Se encuentra que la docente desconoce la fundamentación metodológica del modelo constructivista expuesto en el PEI del Colegio LAE, al igual que los principios y propósitos del mismo, y el desempeño de la docente no responde a las necesidades de los estudiantes de manera efectiva.

Todo esto arroja información que hace pensar que lo que se decía anteriormente y se establecía como dificultad con respecto a la lectura y la escritura no es tal, sino que hay un “problema” más a fondo y no es responsabilidad solo del estudiante, como se creía. También que los procesos de enseñanza realizados por los docentes no dan cuenta del uso de estrategias constructivistas que evidencien la apropiación del enfoque constructivista definido para la institución en el currículo, aspecto que afecta negativamente el desempeño de los estudiantes. Esto conlleva a intervenir el aula, concretamente en la asignatura que se enseña, para el mejoramiento del currículo y el fortalecimiento institucional. Teniendo como categorías de análisis la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

La enseñanza en el aula

El ser maestro implica ética profesional, responsabilidad y compromiso, prepararse profesionalmente y formar personas de bien. La docente tiene claridad en algunas cosas inherentes a la labor de ser maestro como el saber disciplinar, el saber pedagógico, el saber sociocultural y el saber psicológico. Sin duda, “un buen docente sabe involucrar estos saberes para generar experiencias de aprendizaje en su estudiante. Debe existir un interés particular del maestro en pensar de manera profunda y diferente acerca de las oportunidades que ofrece a sus estudiantes para pensar y para aprender”. Church, (2014) pág 10. Y para que se puedan dar oportunidades al estudiante, la enseñanza tiene unas subcategorías como son el modelo pedagógico, la planeación, el desarrollo de la clase y el rol del docente.

En cuanto al Modelo Pedagógico, las clases no son direccionadas desde el enfoque pedagógico concreto.

Cuando la docente afirma no tener en cuenta el enfoque pedagógico, evidencia el desconocimiento del horizonte institucional y el PEI, por tanto, se presume una desarticulación de los procesos de la enseñanza con los objetivos que plantea la

institución. “El modelo pedagógico es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las *características de la práctica docente*” (Ortiz, 2009, pág. 36). En este sentido y teniendo en cuenta que el modelo pedagógico es el eje fundamental del proceso educativo se debe profundizar en él. Siendo el constructivismo el enfoque pedagógico elegido por la institución y plasmado en el PEI se sugiere, que la docente genere un cambio en el aula, permitiendo a sus estudiantes la construcción del conocimiento a partir del desarrollo del pensamiento.

Con respecto a la Planeación, la docente tiene en cuenta algunos elementos importantes a la hora de planear, pero se olvida de algunos aspectos como las metas, pensadas en el desarrollo de la comprensión y las actividades no describen desempeños que guíen al estudiante en el desarrollo de su pensamiento. De igual manera no se menciona la evaluación como un aspecto de la planeación, sólo se evalúa el tema de la clase. Sin embargo la planeación debe contar con unos criterios claros para el estudiante y una retroalimentación continua que enriquezca el trabajo del estudiante y que provenga de diferentes fuentes: del docente, de los compañeros, de expertos y de los padres de familia. Se consideran los conceptos, los estándares, las competencias, las dimensiones y la evaluación como elementos de la planeación, siendo ésta a su vez un elemento del diseño curricular. Para Ángel Díaz-Barriga (1981) “el diseño curricular es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.”

Con lo anterior y de acuerdo a los seminarios estudiados en la maestría, es importante que en la planeación el docente reflexione y sistematice sus propias observaciones de la clase, de manera que disponga de las herramientas que conlleven al logro del objetivo. Además, esto evidencia el seguimiento de una secuencia lógica para la enseñanza. Después de este ejercicio reflexivo sobre las realidades del Aula a la luz de la teoría, la maestra investigadora toma la determinación de planear e implementar unidades que no sean pensadas para el docente sino para el estudiante, donde se propongan desempeños y metas de comprensión que sean motivadoras, llamativas y asequibles, que ofrezcan conexiones con el mundo real, con su contexto, que estén organizadas en cuanto a exploración, investigación y un producto final, todo esto con la intención de garantizar mejores procesos en la enseñanza y un desarrollo de pensamiento efectivo, igualmente, los planeadores deben incluir los saberes previos, las metas y competencias para el estudiante, teniendo en cuenta la retroalimentación como un proceso continuo de mejoramiento de los procesos de enseñanza. ¿De qué manera los maestros estarán en disposición de hacer un cambio en su planeación para mejorar sus prácticas?

En cuanto al desarrollo de la clase: No se promueve en los estudiantes la construcción de su conocimiento, ya que la metodología empleada es tradicionalista y magistral, sin decir que esto no sirva, sin embargo para el desarrollo de la clase se debe tener en cuenta que “Es importante cultivar el pensamiento en la vida cotidiana de los aprendices y hacerlo visible para poder construir una cultura de pensamiento y una fuerte comunidad de aprendizaje en las organizaciones, en las escuelas y en las aulas. Aunque esta es una idea fácil de aceptar, se requiere de algo más para poder llevar a cabo. Esta idea demanda trabajo, dedicación, reflexión continua y sobre todo el deseo de asumir riesgos e ir más allá de la zona de confort de las practicas establecidas.” Ritchhard, (2014).

En relación al Rol del docente: La maestra desconoce los principios del horizonte institucional en cuanto al enfoque pedagógico constructivista. Debe informarse sobre el asunto y apropiarse de estrategias constructivistas que conlleven al logro de los objetivos institucionales. En cuanto a la función del docente, Cobián Sánchez, et al. (1998) señalan:

“que desde esta teoría el profesor debe partir desde la concepción de que el alumno es activo, que aprende de manera significativa, de manera que su papel se centra en elaborar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines, no centrarse en enseñar exclusivamente información ni en tomar un papel único en relación con la participación de sus alumnos. El docente debe preocuparse por el desarrollo, inducción y enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos, es decir, el maestro debe permitir a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos o que surjan de las inquietudes de los educandos con un apoyo y retroalimentación continuas”.

Por esta razón una propuesta que engloba estos procesos es crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, ya que al contrario de pensar en el currículo y juzgar el éxito según la cantidad de contenido presentado, se debe aprender a identificar las ideas y los conceptos claves con los que se quiere que los estudiantes se involucren, se cuestionen, se esfuercen, exploren y finalmente desarrollen la comprensión, utilizando las rutinas de pensamiento y así favorecer aprendizajes significativos. Es así como surgen las preguntas: ¿Qué le corresponde al maestro enseñarle a su estudiante? ¿De qué manera se desarrolla la enseñanza en el aula?

El aprendizaje en el aula

La docente evidencia el aprendizaje de las temáticas asignando un valor numérico. Involucra al estudiante de forma pasiva, es decir, el estudiante se convierte en un agente receptor de información que obedece a unas actividades que han sido impuestas por su profesor. Para evidenciar el aprendizaje es necesario plantear desempeños y criterios claros, que estén conectados entre sí, que sean asequibles para el estudiante. Esto va a permitir que el estudiante demuestre lo que va aprendiendo. En el aprendizaje las subcategorías que se trabajan son el rol del estudiante y la comprensión.

En cuanto al Rol del estudiante, se encuentra un sujeto pasivo que memoriza el conocimiento que el maestro le proporciona y esto debe cambiar en el aula. Cobián Sánchez, et al. (1998) mencionan que:

“es importante partir desde lo que los alumnos ya saben, de los conocimientos previos, de su nivel de desarrollo cognitivo, posteriormente, la actividad de clase se centra en programar experiencias que promuevan el aprendizaje significativo. Es en la capacidad cognitiva del alumno donde está el origen y finalidad de la

enseñanza al desempeñarse éste, en forma activa ante el conocimiento y habilidades que el docente desee enseñarle”

Porque el estudiante es autor y actor de su proceso de aprendizaje, además, aprender no consiste en repetir el concepto que otros han teorizado, lo ideal es que a partir de estos conceptos el estudiante desarrolle sus habilidades y conocimientos propios.

Con respecto a la Comprensión, los estudiantes no evidencian aprendizajes significativos, lo que sugiere que no comprenden los temas desarrollados. Aprenden por el momento. Se ha implementado el enfoque constructivista en la planeación y las rutinas de pensamiento que son herramientas y estrategias útiles y efectivas para promover el pensamiento de los estudiantes, al igual que la reflexión docente y así desarrollar la comprensión, esto como manera de intervenir en el aula.

El Pensamiento en el aula

Es tarea de los docentes mejorar las prácticas pedagógicas en las cuales se han de conjugar los saberes expuestos anteriormente (saber disciplinar, saber pedagógico, saber sobre el desarrollo humano y saber cultural) y se ha de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje mediante nuevas propuestas didácticas.

Paralelo a esto, se debe desarrollar el pensamiento que permite generar nuevas hipótesis para la solución de problemas, ya que todas las personas tienen la capacidad de hacer preguntas y buscar soluciones utilizando inteligencias diversas.

De acuerdo con estas ideas, es pertinente estudiar algunas investigaciones que hacen aportes significativos para que el docente alcance el cambio pedagógico que necesita la escuela, especialmente para la enseñanza, la adquisición del aprendizaje y el pensamiento.

En cuanto a la Reflexión del docente, inicialmente no se dan estos procesos en el docente. Se trabaja para que el docente haga una introspección y una reflexión de los procesos en el quehacer educativo, de igual manera que las sistematice y las socialice. Partiendo de la definición misma de la acción de reflexionar “pensar y considerar un asunto con atención y detenimiento para estudiarlo, comprenderlo bien, formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión”. (RAE, 2012).

Sin embargo este proceso debe ser entendido como inherente al quehacer pedagógico, por lo cual, se hace necesario que el docente desarrolle estrategias para analizar lo que es, lo que piensa y lo que hace, en objeto de su propio análisis y valoración de los procesos que lleva a cabo en la práctica. Al desarrollar un diario de campo personal logrará decisiones fundamentadas y orientadas, sabiendo el porqué y el para qué de cada una de ellas, ya que la función docente se logra a través de una adecuada combinación de acción y reflexión que permitan un cambio positivo, convirtiendo su experiencia en aprendizaje. ¿Por qué el maestro no reflexiona sobre sus clases? Y si lo hace ¿Qué lo detiene para que las sistematice y las pueda socializar?

Con la utilización de rutinas de pensamiento, el pensamiento se hace visible, es una iniciativa desarrollada por investigadores Ritchard y Perkins del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard en el año 2008. A través de sus investigaciones han explorado herramientas que permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento, pero no se evidencia su implementación en las prácticas educativas “Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que pueden ayudarnos como maestros a hacer visible el pensamiento y a apoyar el desarrollo de la comprensión en los estudiantes” Ritchard y Perkins (2008). (Citado en Guzmán, 2014) Pp84.

Es por esto que el enfoque del pensamiento visible es un camino viable que permite al docente lograr sus objetivos porque mediante esta propuesta el estudiante se cuestiona, busca evidencia y justifica ideas, el profesor puede aprovechar los *juegos* para que los estudiantes desarrollen el pensamiento y por ende, el lenguaje a través de videos, conversaciones, dibujos, acciones acompañadas de fotografías, etc. En resumen, el docente como transformador de ambientes para el aprendizaje está llamado a enseñarle al niño a partir de estrategias que permitan el desarrollo de su pensamiento con el fin de alcanzar un aprendizaje auténtico, mediante rutinas de pensamiento, que serán significativas porque el estudiante podrá contrastar su pensamiento con el pensamiento del autor, de sus compañeros, profesor... y así establecer relaciones y diferencias. ¿Qué hacer para interesar a todos los docentes a utilizar rutinas de pensamiento en sus clases?

El aula

Actualmente las clases se están desarrollando con la utilización de algunas estrategias constructivistas como la Activación de conocimientos previos, la indagación guiada, construyendo aprendizajes significativos, valorando procesos y el desarrollo de rutinas de pensamiento dentro de la planeación, que atienden a lo registrado en el plan de clase, y están siendo utilizadas teniendo en cuenta las necesidades e intereses del estudiante.

Por lo tanto el planeador se ha convertido en un instrumento para que el estudiante tenga claro qué va a aprender, cómo va a lograr y evidenciar ese aprendizaje. Se da a conocer y concertar con los estudiantes las actividades, esto es, negociar. Para conducir al estudiante al desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo y cooperativo. Las actividades propenden un aprendizaje profundo que se centra en el desarrollo de la comprensión a través de procesos activos y constructivos. (Bloom en Ron Richhart, 2014. pp41).

Por tal razón el planeador que se está implementando contiene los estándares, competencias, objetivos y habilidades exigidas por el M.E.N., pero además se tiene en cuenta el enfoque constructivista, contemplado en el PEI de la Institución, con los siguientes elementos o momentos:

La Activación de conocimientos previos: Donde explica el estudiante sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.

Indagación guiada: Allí el estudiante distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar, con el acompañamiento del docente. También selecciona información pertinente respecto al tema estudiado utilizando criterios de

análisis aprendidos y analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información.

Construyendo aprendizajes significativos: El estudiante desarrolla y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores. Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector, del contexto y con otras áreas del saber.

Valorando procesos: El estudiante plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados. De igual manera transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones. El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.

Además en cada uno de los anteriores elementos se trabajan Rutinas de Pensamiento, según sea el caso, si son para presentar o explorar ideas, para sintetizarlas y organizarlas o para explorarlas más profundamente. Implementando estrategias que, mediante el desarrollo del pensamiento del estudiante, logren la comprensión y por ende, aprendizajes significativos. El docente reflexiona sobre qué tipo de pensamiento busca y qué tipo de pensamiento está desarrollando con sus estudiantes. ¿De qué manera se convence a un maestro para que antes de iniciar su planeación de clase, se pregunte qué tipo de pensamiento quiere desarrollar en su estudiante?

En los diferentes momentos en el aula se han planeado, se han organizado y se han desarrollado actividades para que los estudiantes evidencien el uso adecuado de la oralidad, la lectura y la escritura, cabe aclarar que inicialmente estos eran los problemas que se tenían en el aula, pero con la investigación se logra observar que no es lo que se pensaba.

La evaluación se ha evidenciado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización matrices de evaluación y visibilización del pensamiento.

Finalmente, se ha alcanzado un cambio significativo y positivo en la institución educativa Luis Antonio Escobar en grado 6°, ya que ahora se entiende la reflexión pedagógica como el camino para lograr mejores prácticas pedagógicas. Además, se ha prestado atención al desarrollo de habilidades del pensamiento, que se han alcanzado mediante el uso de rutinas de pensamiento en las clases. Gran parte de los conocimientos, técnicas, y rutinas se han transformado porque de lo contrario acabarían por reforzar los viejos esquemas de comportamiento, a los que no se quiere regresar. Los niños trabajan en ambientes educativos de alta calidad en los que se les ofrecen de manera sistemática y significativa oportunidades óptimas para el desarrollo de sus competencias y habilidades. Ahora cabe pensar ¿Cómo involucrar a los demás docentes en el proceso que se está llevando, sin que piensen que es una obligación?

¿Cuál sería el resultado al llevar estas estrategias a cursos superiores?

REFERENCIAS

- Apuntes de clase. (2015) Enseñabilidad de la Oralidad, Lectura y Escritura. Universidad de la Sabana.
- Apuntes de clase. (2016) *Enseñabilidad de la Oralidad, Lectura y Escritura*. Universidad de la Sabana.
- Bruner, J. (1990): *Desarrollo Cognitivo y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Cassany, Daniel., SANJUAN, Martha Luna, SANZ Gloria. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- Cobian Sánchez, María; Anita Nielsen Dhont y Abraham Solís Campos (1998, abril-junio), Contexto sociocultural y aprendizaje significativo en Educar, Revista de educación, nueva época, núm. 5, Secretaría de Educación, Gobierno del estado de Jalisco, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9mariaco.html>
- Dubois, M. (1993) *La lectura en la formación y actualización del docente*. Documento digital. p. 13.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). "El aprendizaje en la escuela. El lugar de la lectura y la escritura". En: *Educación y Educadores*, 9 (1): 117-133.
- Gardner (1987). *Las Inteligencias múltiples*. La Teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- Goodman, K. (1996). *En la Lectura*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Hernández, Sampieri Roberto, Fernández C. Baptista L. P. (2010). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill, Chile.
- Jonson, Laird P. (1983). *Modelos Mentales: Hacia una ciencia cognitiva de lenguaje*. Cambridge. University Press..
- Perrenoud, P. et al. (2008). Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 355-377). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F: Oceano.
- Smith F. (2004). *Understanding reading*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates [http pzweb. Harvard, edu/vtA/visibleTh in king_html files/visibleThinking-.html](http://pzweb.harvard.edu/vtA/visibleThinking_html_files/visibleThinking-.html)

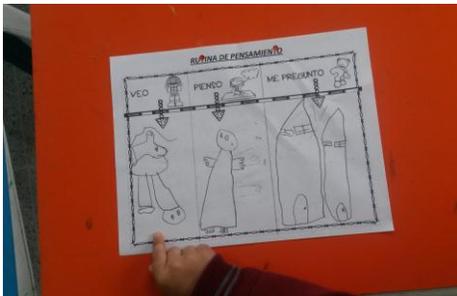
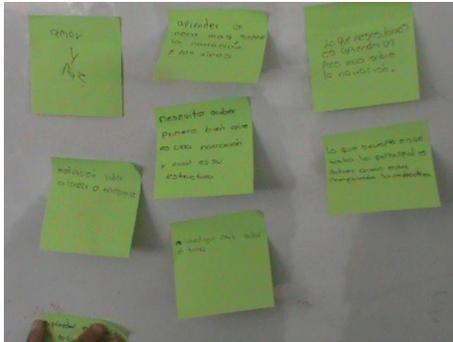
Anexo 9: Taller sobre revisión de soportes de organización de la enseñanza

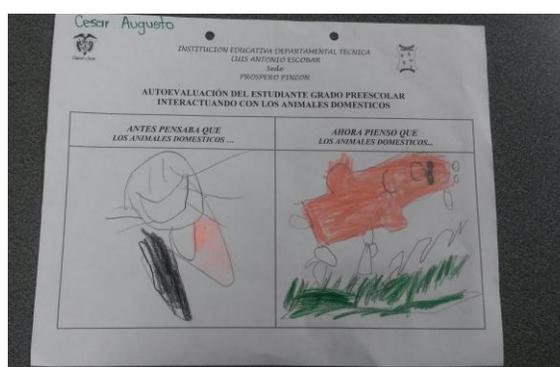
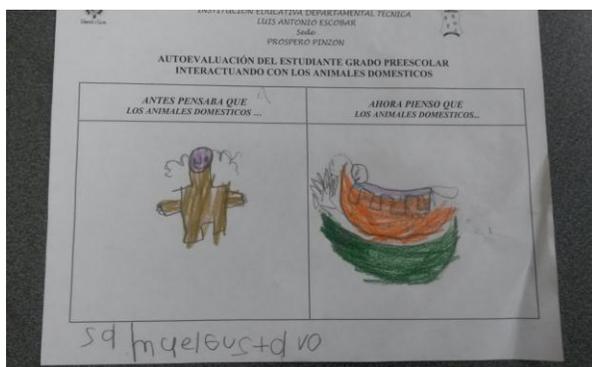
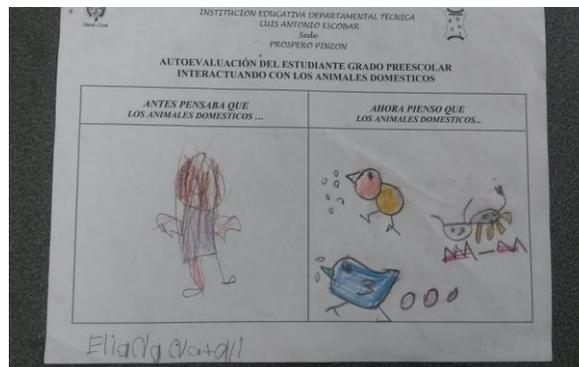
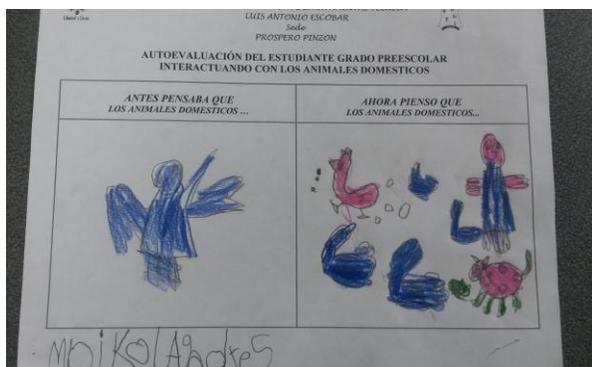
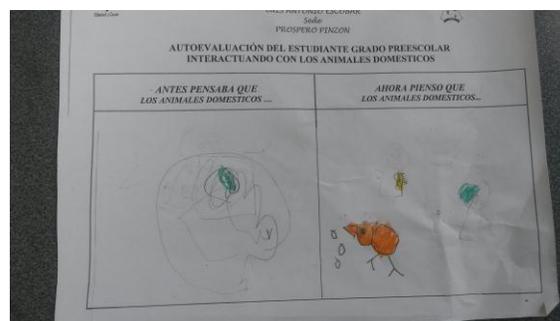
CRITERIO	HALLAZGOS
Revise cuidadosamente su programador y describa los componentes que tiene, señalando los títulos y su correspondiente contenido (no transcriba lo que está allí, sino descríbalos).	<p>Momentos de la planeación de acuerdo al enfoque constructivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Temática a desarrollar, escrita de manera llamativa para el estudiante. *Habilidad a desarrollar, es la competencia que el estudiante debe desarrollar *Presentar y explorar, indagar sobre los conocimientos que el estudiante tiene sobre el tema *Sintetizar y Organizar, es la investigación conceptual del tema con el acompañamiento del docente. *Profundizar y construir, es la articulación entre los conceptos previos y los nuevos. *Valorando Procesos, seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y retroalimentación. <p>De acuerdo a los momentos de la planeación se desarrollan rutinas de pensamiento.</p>
¿Se evidencia en el programador una secuencia lógica para la enseñanza? ¿Por qué?	Se evidencia una secuencia lógica para la enseñanza porque responde a los principios pedagógicos del enfoque constructivista aprendizaje significativo definido por la institución.
¿Es evidente la presencia de una evaluación continua que se retoma y favorece la planeación de las siguientes clases para lograr el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?	Sí, porque favorece la reflexión de los procesos que conlleva a la retroalimentación, logrando el aprendizaje de los estudiantes.
¿Existe alguna relación explícita entre los contenidos y el desarrollo del pensamiento? ¿Cuál?	Sí, en el momento en que el estudiante relaciona los conocimientos previos con los adquiridos. En los diferentes momentos de la planeación se desarrollan actividades de visibilización de pensamiento.
¿Qué usos de la oralidad, la lectura y la escritura se evidencian? ¿Son adecuados? ¿Suficientes?	En los diferentes momentos se planean, se organizan y se desarrollan actividades para que los estudiantes evidencien el uso adecuado de la oralidad, la lectura y la escritura.
¿Qué comentarios puede hacer luego de este análisis, para su propuesta después de la intervención en el aula? ¿Necesita modificar algo? ¿Qué? ¿Por qué?	<p>Después de la intervención en el aula se llega a la reflexión de que el estudiante es el centro del proceso educativo y a partir de sus intereses y necesidades se debe pensar la clase antes, durante y después para dinamizar los procesos de aprendizaje.</p> <p>Esta investigación permitió que las docentes propusieran, adaptaran e implementaran un nuevo modelo de organización de la enseñanza, este cambio en la planeación ha sido favorable porque permite la visibilización del pensamiento y los procesos de comprensión en el estudiante.</p> <p>Al implementar esta nueva herramienta el docente tiene la oportunidad de reflexionar acerca de la pregunta ¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes?</p>
¿Qué se está calificando con respecto a la oralidad, la lectura y la escritura? ¿Cómo se evidencia?	Con esta propuesta el docente y el estudiante ha restado su preocupación por la calificación numérica porque se utilizan matrices de evaluación que permiten reflexionar a los implicados (estudiante-maestro) acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a partir de esto proponer nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades y comprensiones en el estudiante.
¿Se definen los criterios de	El docente define para cada momento planeado los siguientes criterios:

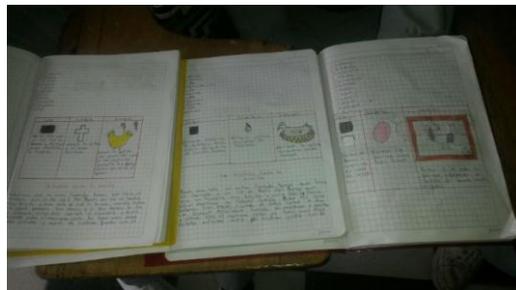
evaluación? ¿Son explícitos?	Momento	Criterio
	Presentar y Explorar	Explica sus representaciones mentales, sus percepciones y conocimientos previos respecto del tema a abordar.
	Sintetizar y Organizar	Distingue fuentes de información confiables respecto del tema a abordar.
		Selecciona información pertinente respecto al tema a abordar utilizando criterios de análisis aprendidos.
		Analiza, resume y construye significados a partir de diferentes fuentes de información.
	Profundizar y construir	Aplica y procesa el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.
		Comprende el concepto, situación, problema investigado en sí mismo y es capaz de establecer conexiones mentales con otros conocimientos del sector y con otras áreas del saber.
	Valorando procesos	Plantea su postura personal o juicio crítico respecto del tema, contenido desarrollado a partir de los aprendizajes logrados.
		Transfiere y convierte los aprendizajes adquiridos, tanto formales como los de su propia vida, en un insumo para el desarrollo de sus propios proyectos y acciones.
		El estudiante evalúa las distintas etapas de su proceso de aprendizaje.
		El producto entregado es una propuesta propia, original y de calidad.
		Cumple con todas las normas de presentación formal de calidad, establecidas por la institución.
		Hace juicios con base en criterios, utilizando la comprobación y la crítica.
¿Se evidencia la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo?	Mediante matrices de evaluación y visibilización del pensamiento.	
¿Qué nueva pregunta surge?	¿Cómo involucrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?	

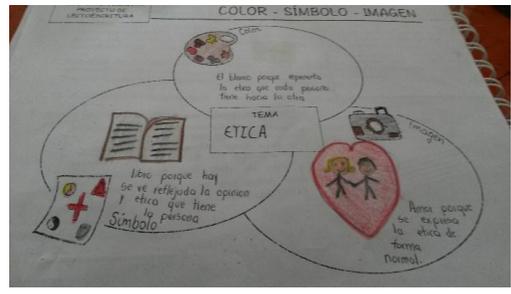
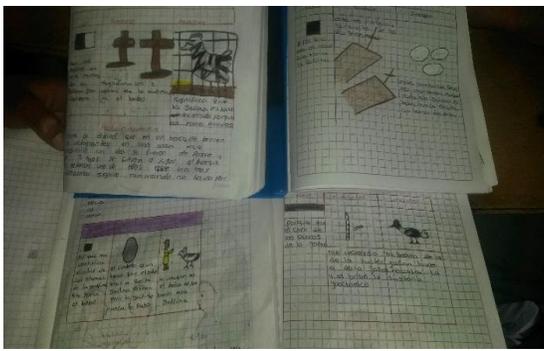
Tomado de R. Guzmán, (2016).

Anexo 12: Galeria fotográfica de Rutinas de Pensamiento









¿Que lo hace decir mentiroso?
Opinion sobre los trampos
Pienso que es algo mal que hacemos toda la gente porque no hay nadie que no aga trampos para quedar bien ante los demas personas.
Los trampos es algo mal que se ve en la personalidad de la persona debemos ser honestos y decir lo que sabemos sin hacer trampos o decir mentiras.

