



Universidad de
La Sabana

**IMPLEMENTACIÓN DE PLANEACIONES COLABORATIVAS BAJO EL MARCO DE
LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN**

MANUEL ROBERTO JULIO PATERNINA

NEIFIS DEL CARMEN MARIMON LOREO

JUAN CARLOS PÉREZ LEIVA

FRANCISCA TOSCANO RICAURTE

ASESORA

GABRIELA ATEHORTUA LEGUIZAMÓN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1. Antecedentes.....	13
1.2. Contexto.....	22
1.3. Justificación.....	25
1.4. Formulación de la pregunta.....	29
1.4.1. Pregunta de investigación.....	32
1.5. Objetivos.....	33
1.5.1. Objetivo general.....	33
1.5.2. Objetivos específicos.....	33
2. REFERENTES TEÓRICO.....	34
2.1. Prácticas de enseñanza.....	34
2.2. Enseñanza.....	36
2.3. Planeación.....	37
2.4. Planeación colaborativa.....	39
2.5. Currículo.....	40

2.6. Comprensión.....	42
2.7. Pensamiento visible.....	43
2.8. Componentes del marco de la Enseñanza para la comprensión.....	45
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
3.1. Enfoque.....	48
3.2. Alcance.....	48
3.3. Diseño de investigación.....	48
3.4. Categorías de análisis.....	51
3.5. Instrumentos de recolección e insumos de observación.....	54
3.5.1. Matrices.....	54
3.5.2. Rúbricas.....	56
3.5.3. Protocolo de la escalera de retroalimentación.....	57
3.5.4. Transcripción de videos.....	58
3.5.4. Planeaciones.....	58
3.5.5. Transcripciones de las Actas de Encuentros.....	58
4. CICLOS DE REFLEXIÓN.....	59
5. HALLAZGOS.....	64

5.1. La planeación colaborativa como una de las acciones de las prácticas de enseñanza.....	65
5.2. Pensamiento visible y la transformación del concepto de comprensión.....	66
5.3. Los desempeños de comprensión y su relación con la evaluación.....	67
5.4. Las metas de comprensión y su relación con los desempeños.....	67
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	74
ANEXOS.....	79

ANEXOS

Anexo 1: Taller de análisis de las pruebas saber.....	78
Anexo 2: Matriz de categorización (categorías), (técnica de agrupamiento).....	79
Anexo 3: Matriz de categorización (subcategorías), (técnica de agrupamiento).....	80
Anexo: 4 Matriz análisis de la información en la etapa de evaluación.....	81
Anexo 5: Matriz sustentación Teórica de las Subcategorías.....	83
Anexo 6: Rúbrica de retroalimentación: Resumen avance de trabajo de grado.....	90
Anexo7: Rúbricas correspondientes a las subcategorías.....	97
Anexo 8: Tabla: rangos de tiempos y transcripciones en los que se observan los criterios en los videos.....	100
Anexo 9: Planeaciones bajo el marco de la EPC.....	101
Anexo 10: Transcripciones de las Actas de Encuentros.....	107
Anexo 11: Taller de investigación fase planeación.....	108
Anexo 12: Matriz de categorización, triangulación conclusión.....	114
Anexo 13: Taller acercamiento al problema.....	115
Anexo 14: Acta N° 6.....	116
Anexo 15: Técnica de protocolo.....	117
Anexo 16: Transcripción del protocolo de la fase de reflexión.....	119
Anexo 17: Transcripciones en los que se observan los criterios.....	122

Anexo 18: Taller reflexión y rúbrica - rutina de pensamiento.....124

Anexo: 19: Análisis y reflexión de los datos obtenidos.....127

Anexo 20: Rúbricas para evaluar las metas de comprensión en la planeación.....129

RESUMEN

Este trabajo de investigación, describe la experiencia de cuatro profesores que evidenciaron la necesidad de estudiar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas. En este sentido, en el proceso de diagnóstico se tomaron decisiones con el propósito de transformar las prácticas de enseñanza.

Para tal fin, se hizo una revisión de la producción teórica que dio cuenta de las prácticas dirigidas a la comprensión y construcción de conocimiento en el aula. Se utilizó el diseño de Investigación – Acción, lo cual permitió realizar un estudio minucioso de las acciones de planeación para transformar las prácticas de los profesores investigadores, por medio de los ciclos de acción y reflexión permanentes. Los datos y su sistematización surgen, principalmente, de la observación y análisis de las planeaciones que se realizaban antes y después de comenzar los ciclos reflexivos en la investigación, así como de las acciones de intervención que se plasman en los videos de clase de cada uno de los investigadores. Estos insumos se evaluaron por medio de instrumentos diseñados por los propios investigadores, tales como rúbricas y matrices.

A través de los resultados obtenidos se observa un cambio en las prácticas de enseñanza de los profesores que participaron en la presente investigación, soportado con evidencias, la transformación de la concepción sobre las acciones de planeación deliberada y consensuada, permitiendo tomar decisiones en la intervención y en la evaluación bajo el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Este hecho logró hacer visible el pensamiento en los estudiantes y promover su comprensión. Dicho proceso evidenció la importancia de desarrollar planeaciones colaborativas que promuevan la reflexión continua y ayuden a interpretar las situaciones de aula, realizando así los ajustes necesarios para las nuevas acciones.

PALABRAS CLAVES:

**Práctica de enseñanza, Planeación Colaborativa, Reflexión deliberada, Investigación –
Acción.**

ABSTRACT

This work investigation describes four teachers' experience who observe the need to study, analyze and reflect about their praxis. In this sense, some decisions were taken in the diagnostic process with the purpose of transforming the praxis, and thus, making easier students comprehension.

Thereby, a review of the theoretical production which evidences actions oriented to the understanding and construction of knowledge in class was done. The design of action research was employed by doing a meticulous survey about the planning actions to transform the praxis, through constant reflection cycles. The information and its systematization emerges from the observation and the analysis of plannings made before starting these cycles in the research, as well as the class videos of each investigators. These supplies were evaluated through instruments designed by the investigators, like rubrics, collaborative observación protocolos, evaluation by pairs matrices, among others.

A change in teachers perception about the deliberated and agreed planning actions was generated through the results, allowing to take decisions in the Field of Teaching for Understanding. This fact allowed making visible the thought in students and promoting their understanding. This process evidenced the importance of developing collaborative plannings that show a continuous reflection and contribute to interpret class situations, doing the necessary adjustments to plan and intervene new planning.

KEY WORDS

Teaching practice, Collaborative Planning, Delivered Reflection, Action Research.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se hace referencia a la importancia de transformar las prácticas de los profesores, teniendo en cuenta y como punto de partida la planeación, como un proceso colaborativo que permite desarrollar verdaderos desempeños de comprensión en los estudiantes. Además, genera una profunda comprensión sobre la pertinencia de realizar ciclos de reflexión en torno a las acciones que realiza un profesor, a diario, en el aula.

El reto que planteó la presente investigación fue generar en los profesores la necesidad de transformar sus propias prácticas de enseñanza, mediante el análisis y la reflexión para lograr una verdadera comprensión sobre su práctica. Está inscrita en un campo particular de conocimiento - La Pedagogía- y, así despertar el interés de los estudiantes sobre la comprensión. Además, se generó la necesidad de estar en la permanente búsqueda para reflexionar, diseñar e implementar y evaluar estrategias que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo anterior, para planear una clase los profesores deben plantearse algunos interrogantes como: “¿Qué queremos que los estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué? ¿Cómo se pueden involucrar a los estudiantes en la construcción de estas comprensiones? ¿Cómo saben los profesores y los estudiantes que sus comprensiones se desarrollan?” (Barrera y León, 2001. p. 27).

Para poder responder a estas preguntas se comienza a trabajar con las planeaciones colaborativas desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión, como parte de las claridades obtenidas por los profesores investigadores tras la reflexión acerca de cómo transformar sus prácticas.

En el primer apartado se hace referencia al planteamiento del problema, los antecedentes, el contexto, la pregunta de investigación, la justificación, el objetivo general y los objetivos

específicos de la investigación. El propósito de este trabajo consiste en transformar las Prácticas de enseñanza del grupo de profesores investigadores, a partir de un ejercicio colaborativo de planeación.

En el segundo apartado se presenta el marco teórico, donde se abordan conceptos teóricos relacionados con el currículo, la planeación, la planeación colaborativa, las prácticas de enseñanza, la comprensión, el pensamiento visible y los componentes del marco de la Enseñanza para la Comprensión, en donde se deja ver que la referencia teórica es importante para lograr cambiar paradigmas que se viven en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

El tercer apartado se refiere al diseño metodológico, aquí se exponen el enfoque, el alcance, el diseño de investigación y las categorías de análisis. También se abordan los instrumentos de recolección de información.

En el apartado cuatro, se presentan los diferentes ciclos que ha tenido la investigación a lo largo de estos meses de análisis y reflexión.

Por último, se muestran las conclusiones teniendo en cuenta el análisis y las reflexiones hechas por el grupo investigador, la bibliografía y los anexos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES

Para el grupo investigador de la institución educativa N° 13 las prácticas de un profesor que enseña en una institución revisten interés porque son las acciones que dan razón del saber sobre la enseñanza misma. Se considera, por tanto, que un elemento válido de inicio para estudiar el fenómeno de la enseñanza, es nuestra propia práctica (la manera en que la abordamos, la reflexionamos y la vamos transformando). En la experiencia docente del grupo investigador se encontró un punto de partida de la investigación, cada uno reflexionó sobre su práctica de enseñanza desde la disciplina en la que ha sido formado, las asignaturas que desarrolla y el proceso de enseñanza, el cual tiene puntos de encuentro y alejamientos de un grupo a otro, y de un aula a otra. De esta manera se entiende que el objeto de estudio del grupo investigador son sus prácticas de enseñanza, que se definen como las acciones que realiza el profesor antes, durante y después para lograr que sus estudiantes aprendan, esta práctica comprende momentos de planeación, intervención y evaluación, mientras que las prácticas pedagógicas incluyen los tres momentos antes mencionados más la reflexión e investigación constante.

Con el fin de brindar un panorama de los antecedentes del objeto de estudio mencionado, se describe a continuación la configuración y trayectoria de las prácticas de cada docente investigador.

El aula N° 1 de esta investigación está dirigida por una Licenciada quien realizó sus estudios en la Universidad del Atlántico (Colombia) culminados en el año 2007, obteniendo un título otorgado por esta universidad en “Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental”. Su experiencia inicia justo después de obtenidos sus

conocimientos como estudiante universitaria. Su campo de entrenamiento en sus inicios fueron las aulas de clase de colegios privados, en donde inicia su carrera docente destacando su entusiasmo por poner en práctica y desarrollar los conocimientos adquiridos. Fue en estos escenarios en donde desarrolló sus capacidades y habilidades no solo para impartir conocimiento, si no para desarrollar estrategias que le permitieran un dominio de grupo. Desde el año 2011 es nombrada en propiedad, pasando así del sector privado, al sector público como docente de la Institución Educativa N°13- sede Los Comuneros del municipio de Maicao - La Guajira. Su experiencia se centra inicialmente en los grados 4° y 5° de la básica primaria impartiendo conocimientos sobre el área de Ciencias Naturales, siendo así docente titular de ésta en estos grados.

Sus prácticas se caracterizaban por preparar sus clases, realizando planeaciones basadas en aquello que deseaba que sus estudiantes aprendieran, es decir basadas en sus necesidades y no en la de los estudiantes. Las metas planteadas estaban centradas en desarrollar en sus estudiantes la explicación memorística de los conceptos. El desarrollo de sus clases se caracterizaba en la transmisión del conocimiento y muy poco en la construcción de éste, siendo así la única poseedora del conocimiento, pero consiente que los otros actores dentro de su aula, es decir, sus estudiantes también tenían conocimiento que aportar, solo que no conocía estrategias que le permitieran visibilizar y hacer que sus estudiantes fueran más allá de lo demostraban saber.

Fue así que descubrió que las estrategias planteadas en sus planeaciones no estaban centradas en hacer visible el pensamiento de sus estudiantes, ni mucho menos en desarrollar en ellos la comprensión, fue allí cuando sintió la necesidad de crecer en el conocimiento profesional del profesor y transformar sus prácticas de aula y acciones de planeación.

Por su parte el aula N° 2 está dirigida por un profesor con título de Maestro, otorgado por la Normal Para Varones de Santa Marta. Licenciado en Educación con énfasis en español y Literatura., mediante la profesionalización para bachilleres docentes en el año 1995. Se desempeñó, desde el comienzo en el nivel de la básica primaria. Durante su trayectoria, ha trabajado en instituciones educativas públicas y privadas, con experiencia en su mayor tiempo en la básica primaria, muy poca en la básica secundaria.

Anteriormente, en sus prácticas de enseñanza, el profesor realizaba planeaciones muy básicas, las cuales no permitían conocer si los estudiantes comprendían o no; en ellas no se evidenciaba una evaluación de carácter formativo y poca retroalimentación, estas planeaciones se realizaban para cumplir un requisito y solo eran una herramienta para transmitir un determinado conocimiento. Por otro lado, las metodologías y estrategias utilizadas no permitían la participación activa y permanente de los estudiantes en el desarrollo de las clases, la participación de los estudiantes era muy poca solo se limitaban a seguir las instrucciones dadas por el profesor, no se realizaban actividades encaminadas a desarrollar y mucho menos a visualizar el pensamiento, siendo el profesor el único actor en el desarrollo de las clases. El enfoque del profesor era tradicionalista mostrando siempre un carácter fuerte y mucha disciplina como medio pertinente para educar, predominaba el aprendizaje memorístico, se realizaban variados métodos verbalistas de enseñanza y además, al terminar las jornadas las experiencias vividas se quedaban en meras anécdotas, no había un proceso de reflexión constante en las acciones que llevaran al profesor a ser un profesional en su quehacer diario y convertirse en investigador activo de sus propias prácticas en el aula, lo cual lo conmina a convertir sus prácticas de enseñanza en verdaderas Prácticas Pedagógicas.

De la misma manera, al realizar un análisis de cómo eran las práctica de planeación del profesora del aula 3 cuya formación inicial es Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental con 13 años de experiencia en el sector público, la cual desempeña su labor en los grado 8 a 11 grado en la asignatura de Biología y Química, partiendo de la perspectiva en la que esta profesora generaba sus las acciones de enseñanza, acciones como la planeación, la evaluación y la intervención se analiza que se hacían antes.

En este orden de ideas, las acciones de planeación que generaba eran de manera tradicional, realizaba planeaciones solo para cumplir un requisito y solo era una herramienta para transmitir un determinado conocimiento, este tipo de planeaciones no permitían conocer si los estudiantes aprendían o no, este tipo de planeación el docente planteaba unos metas a las que se les llamaban logros o en algunos casos indicadores de logro, los cuales solo apuntaban a obtener resultados meramente cognoscitivos, de la misma manera no se tenía presente el contexto de los estudiantes, ni las comprensiones que ellos alcanzaban.

Igualmente, la evaluación que realizaba era más cuantitativa, no permitía que los estudiantes participaran de esta; la evaluación no se miraba como una oportunidad para la reflexión tanto del estudiante como la del profesor de la acción en el aula y no buscaba mejoras para lograr una mejor comprensión de los estudiantes.

Por último, dentro de las acciones de intervención de la planeación, se ejecutaban, pero no interpretaba las situaciones que se daban en el aula, no se evaluaba el aprendizaje de los estudiantes y apenas se generaban reflexiones por parte del docente, que le permitieran hacer ajustes a la siguiente planeación; esto indicaba que no ocurría una adecuada sistematización de la información.

Así mismo en el aula 4 el profesor graduado de la Universidad de La Guajira, la mayor parte de su experiencia la adquirió en la secundaria en Instituciones oficiales desde el año 2003 como provisional y a partir del 2010 como Profesor nombrado en propiedad para orientar el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa N°13 donde ha laborado desde sus inicios, y orientado los grados de noveno, décimo y undécimo en el área de ciencias sociales. El profesor evidenciaba que en las planeaciones realizadas las actividades no estaban encaminadas a visualizar el pensamiento, a promover la participación y mucho menos a desarrollar la comprensión en los estudiantes; las acciones que se realizaban en el aula eran tradicionalista siendo el profesor el único actor en el proceso, con muy poca participación de los jóvenes en el desarrollo de las temáticas propuestas, donde solo se limitaban a seguir las instrucciones dadas por el profesor, esto se veía reflejado de forma negativa en el desempeño de cada uno de ellos, haciendo del desarrollo de la clase un monólogo y causando el desinterés y apatía de los jóvenes por el área, de estos resultados se culpaba a los padres de familia o a los estudiantes de los problemas de aprendizaje, sin aceptar que la mayor responsabilidad era del profesor, ya que al terminar las jornadas la experiencias vividas se quedaban allí sin ningún plan de mejora es decir, sin ninguna reflexión para convertirla en una verdadera práctica de enseñanza, como lo afirma Vasco “Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas” (2002, p.107)

Teniendo en cuenta las descripciones dadas anteriormente se puede afirmar que las acciones de enseñanza, que en un principio empleaba el grupo investigador, no permitían que todos los estudiantes asumieran un rol dinámico que llevara a la construcción de conocimiento en el aula. Esta perspectiva, permitió pensar en el siguiente interrogante: ¿Por qué en algunos grupos de estudiantes los resultados del aprendizaje son más significativos que en otros? El grupo investigador desde su experiencia y desde sus prácticas de enseñanza ha observado el fenómeno

antes descrito con preocupación, y se vio en la necesidad de estudiar, analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza con el fin de transformarlas. En este sentido, se hace un trabajo riguroso de investigación, mediante la sistematización de las prácticas, la reflexión, la comprensión y la apropiación teórica que dé cuenta de aquellas prácticas dirigidas construcción de conocimiento en el aula.

El estudio de las prácticas del profesor permite rescatar su valor, el cual es subvalorado cuando se piensa la educación exclusivamente como proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo este enfoque pensamos que al saber pedagógico del profesor tal como afirma Zuluaga:

Le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. (1999, p.10).

Ante este panorama, existe la inquietud acerca de la indiferencia y poco compromiso de los profesores para profundizar en el conocimiento y la investigación, se observa un bajo nivel de interés y rápida satisfacción frente a los planteamientos, planeación y al desarrollo mismo de la clase, las planeaciones de los profesores parecen responder al requisito de cumplimientos administrativos, antes que al deseo de fortalecer las Prácticas de enseñanza. La forma como tradicionalmente el profesor presenta y desarrolla el saber, sin vincular la cotidianidad y el entorno del estudiante, conduce a pensar que no basta solamente en impartir el conocimiento en sí mismo, sino la manera en que éste se emplea y se expone; en buena medida ello modela la futura relación en el aula y traza una tendencia activa o pasiva en el acto pedagógico.

En este trabajo se tuvo en cuenta la tesis de maestría de los estudiantes Chamorro, A. Gómez, A. González, M. 2008. Donde los resultados de esta investigación permiten definir y analizar las Prácticas que construyen conocimiento colectivo en el aula. Sus conclusiones ayudaron a los docentes investigadores a comprender que, dentro de un aula de clase se presentan concepciones y quehaceres de orden tradicional en los cuales el profesor se asume como poseedor privilegiado del conocimiento y por lo tanto, sujeto obligado de enseñar bajo exclusividad al estudiante. A la par se encontró también que es necesario comprender y aceptar que el aula de clase no es ya un sitio de transmisión de conocimiento sino una comunidad de aprendizaje y de conocimiento, puesto que todos los actores educativos tienen algo que aportar. De igual forma esta investigación aportó al grupo investigador conocimiento sobre la práctica de enseñanza, debido a que en sus conclusiones afirman que no toda práctica se dirige hacia la construcción de conocimiento colectivo en el aula, solamente aquella que surte requisitos tales como la comprensión de que el estudiante y el profesor son sujetos en crecimiento constante.

Por otro lado también se tuvo en cuenta la tesis de maestría de los estudiantes Amezcua, J. Calderón, L. Rodríguez, J. & Ruiz, L. (2010) quienes aportan a esta investigación con su estudio descriptivo de la práctica investigativa, y su relación con la investigación en educación. Los investigadores concluyen una postura con la cual el grupo de docentes investigadores está en acuerdo cuando afirman que La práctica Investigativa se ha convertido en ese espacio para que los docentes en formación tengan, en muchos casos, su primer acercamiento con la realidad del contexto educativo que han visto sólo en la teoría, o que han vivido en su experiencia escolar, previa a su formación como profesores.

Por otro lado, para Reyes, A. "La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo, y la determinación de tiempos y números necesarios para su realización". (2013).

Después de una revisión exhaustiva, se puede declarar en una perspectiva conjunta que la planeación de clases es un instrumento fundamental y relevante en el momento de desarrollar la Práctica de enseñanza en el aula de clases.

En la Institución Educativa N° 13, es evidente la falta de acciones para mejorar los procesos y resultados institucionales. Se puede ver en algunos Profesores que las planeaciones no desarrollan la comprensión, debido a la falta de acciones pedagógicas y al poco sentido investigativo. Hace falta la adaptación del plan de estudios de acuerdo a las pruebas Saber. Con respecto al análisis del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa, la cual es una herramienta de apoyo al seguimiento del proceso Institucional). Es evidente que se debe mejorar la comprensión en los estudiantes por medio de estrategias de enseñanza y de otros enfoques que permitan minimizar estas dificultades.

Así, tras haber realizado un minucioso análisis sobre los resultados de las pruebas externas, el grupo investigador llegó a la conclusión que los resultados en las diferentes áreas y niveles no son satisfactorios, por ello desde el análisis que se realiza desde los acuerdos del *Día E*, se han creado una serie de estrategias o acciones para obtener un buen desempeño, como trabajar desde las diferentes áreas y asignaturas actividades que apunten hacia el desarrollo de la comprensión. Los resultados de las pruebas externas juegan un papel fundamental para tratar de mejorarlas cada año porque sirven de insumo para ajustar el plan de área de acuerdo a las debilidades y fortalezas que se evidencien en cada uno de los componentes del área.

Se considera al grado noveno en Pensamiento ciudadano, donde los resultados observados en el nivel insuficiente, en el año 2012 fue del 22%, en el 2013 sigue el mismo porcentaje del 22%, por último baja al 19% en el año 2015, los porcentajes varían de un año a otro. Los estudiantes alcanzaron este nivel debido a que no superaron las preguntas de menor complejidad en la prueba. (Ver anexo 1) Igualmente, en el análisis del PEI de la institución se toma como referencia el SIE, donde se logra evidenciar que las evaluaciones en la mayoría de los casos no están enfocadas a desarrollar competencias como lo establece el SIE y el ICFES.

Sin embargo, estos hechos solo pueden ser analizados, bajo la perspectiva de la presente investigación, desde lo que afirma García y Álvarez: “El aprendizaje pasa a ser un problema del profesor; lo importante no es transmitir, sino ayudar al alumno a adquirir conocimientos y a desarrollar su capacidad de reflexión y comprensión” (2007). En este planteamiento se evidencia la línea de partida de la presente investigación en donde es fundamental la labor ejercida por el profesor, su constante reflexión y análisis de sus prácticas de enseñanza, para despertar el interés del estudiante y motivarlo, para que desempeñe un papel activo en su proceso de aprendizaje, y no sea un mero sujeto pasivo.

En este sentido, Perrenoud, P. (2004) nos invita a ser profesores reflexivos desde nuestra aula de clase y evaluar nuestra labor docente. Nos dice que una vida escolar en la que no tengamos ningún tipo de alteraciones o dificultades, si no que por el contrario sea muy tranquila y demasiado perfecta, no movilizará las comprensiones, ni promueve las reflexiones como profesores de este siglo. De allí la importancia de tener claro que la dificultad dentro de un aula de clase no debe enfocarse desde el aprendizaje, sino desde la enseñanza; para lo cual se hizo necesario un trabajo reflexivo por parte del presente grupo de investigación, que generó varios

ciclos de reflexión de manera colaborativa y que más adelante logró llamar la atención a los demás profesores de la institución.

1.2. CONTEXTO

Esta investigación se ha desarrollado en el municipio de Maicao - La Guajira, en la Institución Educativa N°13. Maicao es un municipio perteneciente al departamento de La Guajira, está localizado en la Media Guajira, extremo sur de la península; es la zona de transición entre la Baja y Alta Guajira, lo cual genera un punto de gran diversidad cultural compuesta por pueblos indígenas Zenú y Wayuu, una gran colonia de musulmanes libaneses, zona de paso de los ciudadanos migrantes venezolanos. Sus sedes, Erika Beatriz, Camilo Torres y Los Comuneros, están ubicadas en los barrios al oriente del municipio, en la periferia de Maicao, la Institución actualmente cuenta con 1.609 estudiantes en las jornadas de la mañana y de la tarde.

Esta investigación fue desarrollada por cuatro profesores de la Institución que laboran en jornadas distintas, en grados diferentes y en distintas sedes. Los cuatro profesores con títulos obtenidos en: Español y Literatura, en Ciencias Sociales, y dos de ellos en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, desarrollan sus prácticas en los grados de la primaria, de la básica secundaria y de la media. Tienen a su cargo aulas de 32 estudiantes aproximadamente, que se caracterizan por presentar diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, al igual que falencias y fortalezas en su proceso de aprendizaje.

En el apartado de antecedentes se describieron las prácticas de cada profesor antes de pasar por la formación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. A continuación se caracterizan las aulas con sus singularidades actuales y se describen las prácticas con los cambios ocurridos después de comenzar el proceso de formación:

Profesor aula1: Licenciada en Educación Básica en Ciencias Naturales ejerciendo en la actualidad en la sede los Comuneros. Se desempeña como profesora del grado segundo donde orienta todas las áreas a 32 niños que oscilan entre las edades de siete a ocho años; 15 son niños y 17 son niñas, algunos de ellos perteneciente a la cultura wayuu, en su gran mayoría viven en el barrio donde está ubicada la sede y barrios vecinos. Hoy en día se describe como una profesora preocupada por mejorar cada día más sus prácticas de enseñanza, buscando herramientas viables para lograr un buen desempeño en sus estudiantes. Así mismo, utiliza el marco de la Enseñanza para la Comprensión como una oportunidad para lograr que los niños y las niñas tengan una mejor comprensión.

Profesor aula 2: Licenciado en Educación con énfasis en Español y Literatura, actualmente labora en la sede Los Comuneros en el grado tercero, conformado por 27 niños, de los cuales 10 son niñas y 17 son niños que oscilan entre los ocho y los 11 años de edad. Hoy en día se describe como un profesor comprometido en todo momento en organizar, planear y desarrollar todas y cada una de sus clases. En sus inicios como docente, sus prácticas de enseñanza se han basado en una educación con un enfoque tradicional, pero que en la medida de su formación pedagógica ha ido avanzando hacia la transformación de esas mismas prácticas. De allí reconoció la importancia de reflexionar sobre el proceso de enseñanza como fuente de recursos inacabados para enriquecer la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo un ambiente escolar basado en el respeto mutuo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas, lo que piensan y lo que sienten desde el punto de vista escolar y de las situaciones que se enfrentan a diario en el aula de las clases

Profesor aula 3: Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la actualidad orienta la química y la biología en los grados noveno 01, noveno 02 décimo, undécimo 01 y

undécimo 02. Sus prácticas las desarrolla en el laboratorio de la sede principal, a un promedio de 30 estudiantes por grado. La profesora describe que sus prácticas en la actualidad, bajo una transformación dada por la formación en pedagogía, como una ruta para para brindarles mejores oportunidades a sus estudiantes, que obtengan un buen desempeño a través de una planeación encaminada a desarrollar comprensión para lograr un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

Profesor aula 4: Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales en la actualidad se desempeña como docente en el área de Sociales en los grados noveno 01, noveno 02, decimo, undécimo 01 y undécimo 02 en la sede principal de la Institución, atendiendo aproximadamente 150 estudiantes que están entre los 15 y 18 años de edad, jóvenes en su gran mayoría con una situación económica y familiar difícil, lo que exige la constante reflexión y transformación de las prácticas, para que sean del interés de cada uno de los estudiantes y para lograr una mejor comprensión en ellos.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La principal razón que justifica esta investigación es la necesidad profesional y ética de transformar las prácticas de enseñanza, deber que corresponde a cada investigador, mediante un ejercicio riguroso de análisis y reflexión. De allí la importancia de mirar hacia las propias prácticas y evidenciar las fortalezas y debilidades, generar comprensiones y reflexiones que apunten a positivo en nuestra forma de actuar en el aula, nuestros estudiantes y nuestra institución.

La reflexión en la práctica de enseñanza permite identificar qué es lo que realmente pasa en el aula. Vasco C., afirma que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, deben ser considerada Práctica Pedagógica, puesto que no siempre son reflexionadas.(1994). Desde esta

perspectiva para el presente proceso, el grupo de investigación evidencia que las prácticas que se pueden objetivar y por lo tanto analizar son las prácticas de enseñanza.

De esta manera, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden identificar tres componentes principales: el que enseña, lo que se enseña y el que aprende, cada uno de estos factores están estrechamente relacionados, pero realizar una buena práctica de enseñanza no asegura que el aprendizaje sea exitoso, no por ello está de más resaltar que el primer componente que es la enseñanza requiere de una serie de acciones que son realizadas por un sujeto que se responsabiliza totalmente para que este proceso se cumpla y arroje los mejores resultados es así que Jaramillo dice que “la enseñanza es una práctica social que nos remite a otras categorías como la práctica educativa y docente; es decir esta se encuentra articulada dentro de lo social, lo educativo y lo docente” (2005, p. 66).

Tomando como referencia lo anterior, podemos reafirmar que la práctica de enseñanza es entendida como las acciones que realiza un sujeto para promover el conocimiento en sus estudiantes. Estas acciones no garantizan el aprendizaje puesto que los procesos o estrategias que se utilicen no aseguran el éxito en el aprendizaje, de este modo la práctica de enseñanza se puede comprender de manera sencilla como nos dice Camilloni que “es un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (2007, p.4), por consiguiente las prácticas de enseñanzas las podemos considerar como la intención por la cual se responsabiliza una persona de transmitirle unos conceptos con la intención que sean apropiados por otro sujeto.

Lo anterior nos da entender que las prácticas de enseñanza solo hacen referencia a las acciones que todo profesional de la educación realiza y que no involucran necesariamente, la reflexión y la evaluación para tratar de transformar el proceso de enseñanza.

Es así que, cuando el profesor no reflexiona sobre su práctica difícilmente logra comprender y transformar las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, no puede entender la realidad de su aula. Si no hay reflexión en las acciones de práctica, no se podrá construir nuevas realidades, nuevos saberes, nuevos aportes teóricos a la pedagogía, de allí la importancia de reflexionar sobre lo que hacemos dentro o fuera del aula. Una práctica reflexiva repercute directamente en los estudiantes, debido a que si reflexionamos sobre ella, entonces desarrollamos estrategias que permitan a nuestros estudiantes verdadera comprensión.

Por lo anterior, el grupo investigador determinó como punto de partida del presente proyecto que en toda práctica debe existir una buena planeación que promueva las metas trazadas con los estudiantes y que construye con la participación y compromiso de cada profesor, centrada en el aprendizaje de los estudiantes; pero teniendo claro, que éste aprendizaje dependerá de los procesos de enseñanza que desarrolle el profesor.

Dentro de las acciones de la práctica, la planeación como elemento constitutivo, se consolida en el principal insumo para el presente estudio, respaldando las transformaciones de las prácticas de los profesores investigadores y las comprensiones que se establecieron en un proceso contante de reflexión – acción. En este sentido, se encontraron dificultades en la realización de las acciones y en los conceptos sobre la planeación, por tal motivo, durante la etapa de diagnóstico, de la presente investigación emerge como una categoría principal para objetivar e investigar dentro de las prácticas de enseñanza de los profesores investigadores. Para apoyar esta postura, se toma el concepto de Reyes, A. en donde "La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo, y la determinación de tiempos y números necesarios para su realización". (2013).

Es por esto, la importancia de realizar planeaciones que ayuden no solo a transmitir el conocimiento, sino a lograr que éstas, sean algo más que un instrumento metódico y de trasmisión. Así, es necesario repensar la forma de planear para transformar la práctica de enseñanza y ayudar a los estudiantes a pensar y desarrollar comprensión. Este proceso de comprensión sobre los problemas que se encuentran en común, no permiten entender que se tiene un reto y es convertirse en investigadores de la propia práctica de enseñanza, debido a la necesidad de revitalizar los espacios educativos con el fin de buscar un mayor impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por tanto, la presente investigación se consolida como un desafío que requiere que los profesores fortalezcan la práctica, la teoría y la metodología para poder comprender y explicar las transformaciones que se van desarrollando a lo largo de la reflexión cíclica, deliberada y colaborativa. Estas comprensiones, alrededor de la planeación, permitirán replantear las acciones de enseñanza y de aprendizaje tanto en la implementación, como en la evaluación.

Al no tener claridad sobre la influencia de una buena planeación de clase, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es normal hacer la planeación solo por cumplir con el compromiso ante los superiores y suscribirse a una visión instrumental. Estas se realizan sin tener en cuenta qué ventajas podría traer el planear las clases pensando en desarrollar comprensión en los estudiantes. Es en éstos casos cuando no se tiene un concepto claro de planeación, demostrando la falta de sustentación teórica sobre ésta. La experiencia en este proceso de investigación para la transformación permitió evidenciar que en la reflexión de las prácticas por parte de los propios profesores bajo la sustentación teórica, y las evidencias prácticas, permitieron comprender el verdadero significado de planear, al igual que las razones para planear deliberadamente y pensando en las necesidades de los estudiantes.

Desde este punto de vista, el profesor debe plantearse despertar el interés del estudiante con el fin de dirigir y mantener su esfuerzo en lograr el objetivo planteado y la mejor herramienta para hacerlo es por medio de las actividades propuestas a sus estudiantes, de allí la importancia de incluir en sus planeaciones actividades, no solo que ayuden a la comprensión, sino que además sean de interés para el estudiante.

Para cerrar la justificación del presente trabajo, el grupo investigador dentro de su proceso evidenció que la planeación va más allá de anteponer algunas actividades, sino que apunta a propiciar y desarrollar la comprensión, lo cual es un compromiso arduo y delicado; de ahí la necesidad de contar con profesores que investiguen sobre su propio quehacer, objeto que es de gran importancia, en primera instancia para ellos mismos, y que así se perciban como profesionales competentes en su labor de enseñar, puesto que, no se trata sólo de proporcionar o reproducir información, sino de transformar las prácticas de enseñanza para que los estudiantes construyan, aprendan y comprendan el mundo real y para tal efecto, quien ejerce la docencia, debe conocer y reflexionar sus propias prácticas, lograr un buen conocimiento de sus estudiantes, valorar sus conocimientos previos, reconocer su contexto, intereses, conocer su estilos y ritmos de aprendizaje.

1.4. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA

El carácter pedagógico de las prácticas, se constituye en el momento en que el profesor analiza, reflexiona e investiga de manera consiente, pensada y sistemática sobre su proceso de enseñanza y las consecuencias de las mismas en el aprendizaje. Según lo expuesto, hasta el momento en los distintos apartados del presente documento, la práctica debe ir acompañada

de un proceso de reflexión, el cual permita identificar y comprender qué es lo que realmente pasa en el aula.

Cuando el profesor no reflexiona sobre su práctica no logra comprender y transformar las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, no puede entender la realidad de su aula. Dentro de las acciones que un profesor realiza está la planeación, para Rodríguez, L., la planeación es un instrumento teórico-metodológico que tienen al alcance todos los profesores, también la define como un Plan táctico, es decir un esquema detallado que define los elementos para llevar a cabo un plan estratégico. (2009),

Tener una buena planeación puede llevar a un buen aprendizaje en los estudiantes. El aprendizaje pasa a ser un problema del profesor, cuando éste considera la planeación como una herramienta transmisora; lo importante no es transmitir, sino ayudar al estudiante a adquirir conocimientos y a desarrollar su capacidad de reflexión y comprensión.

De acuerdo a lo planteado anteriormente podemos afirmar que el no planear adecuadamente se convierte en un problema, dado que no tendríamos a la mano la herramienta que nos ha de ayudar a lograr las metas planteadas en los estudiantes.

Además, el profesor que no organiza, ni desarrolla debidamente su planeación no podrá saber cuál es el verdadero camino a seguir para lograr los objetivos de aprendizaje. También se le dificultará impulsar las condiciones de aprendizajes debido a que no tendrá una clara perspectiva didáctica que oriente su quehacer pedagógico.

El no planear se ve como un problema si el docente no tiene en cuenta conocimientos teóricos y metodológicos que le permita estar capacitado para realizar de manera eficaz su labor, es

decir el componente de conocimiento disciplinar, aunque no es el único, es de importancia fundamental. De la misma manera no tener habilidades para investigar, supone una gran desventaja para el profesor ya que estas facilitan replantear la acción pedagógica de conocimientos teóricos y sus experiencias diarias en el aula.

De igual forma, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los estudiantes perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso.

En algunos casos los profesores no comprenden el significado y la importancia de planear. Dicha situación implica para los profesores una dificultad, debido a que carecen de estrategias que estén encaminadas a desarrollar la comprensión en los estudiantes. De esta manera, el desarrollo de los temas no tiene una estructura coherente, lo que hace divagar al profesor frente a los objetivos de la enseñanza. Dado lo anterior, las actividades de aprendizaje y evaluación poco conducen a interesar a los estudiantes en el aprendizaje del contenido de la materia, lo cual a su vez será un obstáculo para desarrollar habilidades y valores implícitos en la disciplina estudiada.

En otras palabras, tal como lo plantea la autora, Rodríguez, L., la falta de una planeación eficaz significa no contar con ese debido procedimiento que nos permita lograr las metas planteadas con relación al aprendizaje de nuestros estudiantes. Este plan no puede ser otro que nuestra propia planeación (2009).

El grupo investigador tras realizar varios ciclos de reflexión evidenció que la perspectiva colaborativa para la acción de planear brinda espacios de reflexión para interpretar las decisiones de planeación, las situaciones de aula y evaluar los aprendizajes y comprensiones que sus

estudiantes van alcanzando. Con esta información se pone en juego su saber pedagógico para tomar decisiones sobre su actuar y realizar ajustes a lo planeado en el ciclo anterior.

Para planear una clase el profesor debe plantearse algunas preguntas como lo afirma Barrera y León ¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué? ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones? ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?(2001. p. 27), para poder responder estas preguntas desde una perspectiva colaborativa se propone plantearse el intercambio de saberes y experiencias desde lo vivido e investigado en cada aula de clase, es aquí en donde se definen las acciones constitutivas de la planeación, tales como fijar las metas y los desempeños de comprensión al igual que la valoración continua, entendida esta como ciclos de retroalimentación la cual permitirá observar y valorar que tanto han aprendido los estudiantes, dando así respuesta a los interrogantes planteados por Barrera y León.

La actividad colaborativa viene reconocida por la administración Educativa desde la ley General de educación del año 1970, donde se invita y estimula al profesorado en las tareas de organización de los centros escolares al trabajo en equipo; aunque todavía predomina la acción individualista y aislada. Esas carencias de trabajo colaborativo parten de una deficiente formación de trabajo en equipo. El trabajo colaborativo permite el desarrollo profesional de los docentes, el cual se verá beneficiado desde la interacción a partir del desarrollo de conocimientos. Cuanto mayor sea la comunicación entre el profesorado compartiendo lo aprendido, más se incrementará el bagaje común de conocimientos profesionales (Elliott, 1990). Así, gracias al trabajo colaborativo entre los profesores es posible llegar a compartir sus prácticas, considerando las diferencias y perspectivas individuales, ya que la heterogeneidad enriquece al grupo.

1.4.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La siguiente pregunta de investigación es el resultado de evidenciar el constante ciclo de acción y reflexión en donde los profesores son conscientes que la reflexión constante y a conciencia permite buscar nuevas alternativas y propuestas para ser llevadas al aula, buscando una transformación de las acciones constitutivas de la práctica; fue así como llegaron a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera transformar las Prácticas de enseñanza a partir de un ejercicio colaborativo de planeación que permita promover un trabajo reflexivo en los profesores investigadores?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. OBJETIVO GENERAL:

- Transformar las Prácticas de enseñanza, de cuatro profesores de una institución departamental de La Guajira a partir de un ejercicio colaborativo de planeación.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Analizar las acciones de planeación en las prácticas de los profesores investigadores.
- ❖ Identificar cambios en las prácticas de enseñanza desde un ejercicio colaborativo de planeación.
- ❖ Generar reflexiones sustentadas en la perspectiva pedagógica de los cambios en las prácticas de planeación de los profesores.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Los planteamientos teóricos aquí descritos sustentan las comprensiones a las que los profesores investigadores llegaron durante el proceso de investigación. Por lo tanto, permite conocer como está estructurada y enfocada la investigación planteando conceptos relacionados con currículo, la práctica de enseñanza, la comprensión y la visibilizarían del pensamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.1 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Para la presente investigación el concepto de práctica de enseñanza es fundamental dado que, el profesor es el que tiene la responsabilidad del proceso de enseñanza es allí donde tiene que valerse de recursos, estrategias metodológicas y su entorno para desarrollar acciones que permitan que los estudiantes se apropien del conocimiento de una manera clara y pertinente, esta labor la realiza el profesor en el aula de clase para enseñarle por los medios posibles a sus educandos ese conocimiento que ha sido transformado previamente en una planeación de clases y es llevado al salón con la intención que ellos aprendan y se apropien de él.

Feldman con respecto a la labor del profesor nos dice: “la actividad docente puede ser considerada desde varios puntos de vista. Como práctica de mediación cultural, como práctica social y política, como instrumento para las tareas de transmisión necesarias para la actividad social, productiva y el crecimiento personal, o como actividad profesional dirigida a la distribución de bienes educativos”. (2010, p. 72).

En este sentido el profesor hace parte de la didáctica, es decir de esa relación que se establece entre la enseñanza y el conocimiento que es enseñado al estudiante, esta relación es de vital

importancia en la formación de los educandos puesto que en la medida que el profesor tenga claro estos dos últimos componentes se verá reflejado no solo en sus estudiantes o en aula o Institución sino en toda la sociedad, porque el profesor como lo dice Giroux “es asumido como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su práctica la transformación social”. (2001, p. 7). Ello reafirma la idea en la que insistimos que el docente no es neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social.

Por todo lo descrito anteriormente se afirma que todo profesor dentro de una institución realiza una práctica de enseñanza por el simple hecho de enseñar, de querer transmitir un conocimiento y tener las habilidades para hacerlo, aun así no sería una práctica pedagógica, lo pedagógico lo implica de acuerdo a Giroux la reflexión que es capaz de realizar sobre su accionar dentro y fuera del aula, que sea capaz de generar reflexiones que le ayuden a transformar aquellas acciones constitutivas de su práctica que no están logrando el objetivo planteado con sus estudiantes.

Para el grupo investigador, las prácticas de enseñanza son las acciones llevadas a cabo por el profesor las cuales tienen como propósito impartir conocimientos, saberes, desarrollar habilidades y destrezas a un grupo de estudiantes. Las prácticas de enseñanza se constituyen a su vez, como una intervención intencional del profesor sobre otros que se construyen como estudiantes en un sistema escolarizado.

Las prácticas de enseñanza tienen como características, que son sociales porque se comparten, únicas porque son propias de cada profesor, planeadas porque necesariamente deben tener un orden y una organización para ser impartidas.

Las acciones que constituyen las prácticas de enseñanza son la determinación de los contenidos, el reconocimiento del contexto escolar, la valoración de los intereses del estudiante, la aplicación de determinadas técnicas y estrategias de enseñanza para el aprendizaje y la formación de valores en los estudiantes.

2.2. ENSEÑANZA

El concepto de enseñanza se convierte, en la presente investigación, en una dimensión que enmarca las comprensiones a las que se llegaron y que permitieron dar coherencia al ejercicio investigativo, lo cual permitió un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza, y en concreto de las acciones de planeación como categoría.

La enseñanza está definida como un proceso de asimilación de información por parte de un sujeto que determina qué hacer con dicha información. Este es un concepto que se puede comprender ligeramente, pero es sumamente necesario conocer cuál es el papel de la enseñanza en el campo meramente educativo y con qué otras categorías está estrechamente relacionada, por ejemplo Suariani (2003), citado por Jaramillo dice que “la enseñanza es una práctica social que nos remite a otras categorías como la práctica educativa y docente; es decir esta se encuentra articulada dentro de lo social, lo educativo y lo docente” (2005, p. 66).

Anijovich define la enseñanza como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan por qué y para qué”. (2009, p. 23). Este referente teórico permite dar coherencia al análisis de las acciones de planeación constitutivas de las prácticas de los profesores investigadores.

Lo anterior nos da a entender que la enseñanza es un proceso social, que está fuertemente relacionado con la labor docente que tiene unos fines educativos, y que permite articular desde la planeación una relación entre el que enseña, lo que se enseña, la enseñanza y el que aprende, en esta interacción es donde se consolida el tan mencionado proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la enseñanza es responsabilidad directa del profesor.

Sin duda es fundamental la labor que desempeña el docente en la enseñanza, es el encargado de tomar el conocimiento reformarlo para que por medio de algunas estrategias sea comprendido por sus estudiantes y comprobar durante todo el proceso que su objetivo que es la enseñanza se está llevando a cabo con éxito mediante la implementación de la evaluación como la define López “es un procedimiento sistemático para recopilar información acerca de los estudiantes. Esta información es interpretada y utilizada para tomar decisiones y emitir juicios sobre el proceso enseñanza y aprendizaje” (2014, p. 12).

2.3. PLANEACIÓN

Para el grupo de investigación la categoría que surge desde el mismo momento del diagnóstico fue la planeación y los siguientes autores demuestran el recorrido que se tuvo en el proceso de comprensión de ésta como acción constitutiva de la práctica del profesor. Fue gracias a estos referentes teóricos que se alcanzó a comprender que, desde la planeación se seleccionan y visualizan las actividades futuras, que se cree son necesarias para alcanzar las metas propuestas.

En este sentido Rodríguez, L. expresa que la planeación es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los docentes, también la define como un Plan táctico, es decir un esquema detallado que define los elementos para llevar a cabo un plan estratégico. (2009, p.23).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la planeación es la organización coherente de lo que se pretende lograr con los estudiantes en el aula de clase, para ello, el profesor debe tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que aprenderán los educandos, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera el aprendizaje en ellos. Desde este punto de vista es relevante que el docente determine los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se abordarán, en qué cantidad y con qué profundidad (el qué), también hay que pensar en la finalidad de lo que estamos haciendo, debido a que, para los estudiantes resulta fundamental reconocer algún tipo de estímulo ante el nuevo aprendizaje (el para qué)

Rodríguez plantea la postura de Ausubel (2009), cuando se refiere a la importancia del aprendizaje significativo en el desarrollo del estudiante. Afirma que todo docente debe tener como meta lograr este aprendizaje significativo en cada estudiante. Toda meta para su postura en acción requiere de un plan; la autora identifica la planeación como ese plan que se necesita para lograr ésta meta.

Teniendo en cuenta lo anterior se denota la importancia de una buena planeación para alcanzar en los estudiantes un aprendizaje que vaya más allá de lo memorístico, es aquí el momento en el que ésta se convierte en un conjunto de acciones que se desean desarrollar dentro de un aula de clase y deja de ser solo un requisito dejando de lado con ello la improvisación. El grupo investigador concibe la planeación como una herramienta fundamental en la que se incluyen acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que se planean con anticipación pensando en las necesidades de los estudiantes con el fin de lograr en ellos comprensión.

2.4. PLANEACIÓN COLABORATIVA

Este referente teórico se constituyó en un hito para el grupo de investigación, no solo como herramienta metodológica, sino como hecho relevante de la práctica misma, dado que permitió revisar periódicamente el avance del concepto de planeación en los investigadores, sin perder de vista su objeto de estudio. La investigación paso por varias etapas en donde en cada una se evidenció algo nuevo sobre la importancia de planear, así por ejemplo se evidenció la importancia de ver la planeación como algo más que un requisito; después se evidenció la necesidad de pensar en las necesidades de los estudiantes antes que en las del docente al momento de planear y por último la importancia que tiene para el intercambio de saberes y experiencias el planear colaborativamente.

Es por ello que la planeación es un ejercicio fundamental de la Práctica de enseñanza donde se organiza y direcciona el proceso de enseñanza en el aula de clases que le permite al profesor planificar métodos, técnicas, actividades y evaluar de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, como lo afirma García “la planeación nos permite introducir en las diferentes formas de intervención aquellas actividades que posibiliten una mejora de nuestra actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza de la malla curricular”. (2014, p.17).

Este ejercicio de planeación realizado de manera colaborativa brinda una gama de oportunidades que se ven reflejados en dos aspectos fundamentales el primero el aporte de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases y segundo en el enriquecimiento de conocimientos y experiencia por parte del profesor, como nos dice Fraile “gracias al trabajo colaborativo entre profesores es posible llegar a compartir sus prácticas y sus perspectivas

profesionales, considerando las diferencias y competencias individuales, ya que la heterogeneidad enriquece al grupo”. (2002, p.106)

Por consiguiente planear colaborativamente es un ejercicio que brinda diferentes perspectivas, puesto que permite reflexionar de manera conjunta abarcando un proceso de planeación más nutrido en cuanto a metodologías y actividades que van encaminadas a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades.

2.5. CURRÍCULO

En este trabajo fue un referente teórico el concepto de currículo, dado que, en la investigación, este concepto permitió articular la práctica de enseñanza con los objetivos o con las metas que se pretenden alcanzar en el aprendizaje de los estudiantes, por ser el componente que define los criterios de cómo enseñar, cómo y cuándo se evalúa, es decir direcciona los procesos académicos que se llevan a cabo para el buen funcionamiento en la institución educativa.

El término currículum fue utilizado por primera vez en un título de texto en la literatura pedagógica en 1924 por franklin Bobbitt, pero antes de él podría sospecharse que esta ya se desarrollaba sin haberse caracterizado (Dewey en 1916, Kilpatrick en 1918). Desde entonces son muchos los autores que han aportado a la reflexión y a la práctica curricular y son muchas las tendencias que sobre él se han dado.

Se entiende por currículo como el direccionamiento que tiene la Institución Educativa para llevar a cabo su función principal que es la formación integral de los estudiantes, es fundamental que la comunidad educativa conozca y tenga claro cómo está conformado en su establecimiento educativo e identifique los procesos que hacen parte de él.

Para Guzmán, R. “El Currículo es una estructura de conocimiento pedagógico que soporta y hace viable el cumplimiento de la misión de la institución que tiene la función de definir qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar”. (2010)

Según el Ministerio de Educación Nacional:

“El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”.(2002, p.1).

Por su parte, Mangendo nos dice:

Que el currículo ha sido comprendido como programación escolar, como guía educativa y de enseñanza, como preparación cultural, como experiencias escolares y de aprendizaje, como planeación institucional, como adaptación social, como contexto, como fin y objetivo educativo, como recurso y medio para lograr propósitos de la educación y la cultura, como selección y organización de conocimientos, como plan institucional de enseñanza- aprendizaje, como principios y propósitos de los procesos de formación integral y social. (2005, p. 3)

Para el presente grupo de investigación, fue un hito el comprender el término currículo desde la aproximación epistemológica que plantea Stenhouse, para quién “el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones, como intención y como realidad” también afirma que “el problema central del estudio del currículum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas por hacerlas operativas”. Estas citas son la base que la autora utiliza para establecer otras categorías que tienen que ver con los tipos de currículum, formal, real y oculto; estas tres categorías son flexibles y pueden según Casarini intercalarse según sea el caso, para que se entienda mejor estos se compenetran como un solo concepto

englobador, también nos recuerda que el currículum formal está enfatizado en la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el real es la puesta en práctica del currículum formal con las modificaciones respectivas, estas modificaciones confluyen y se entrecruzan con intereses de maestros, alumnos y de otros niveles socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social en que se mueve la institución educativa.

Así mismo, el currículum oculto tiene que ver con el conflicto que se presenta entre intensiones y realidad (currículum formal y currículum real). Frente a este tema mucha es la polémica que según Casarini se ha desatado, por una parte esta quienes lo defienden afirmando que es una herramienta de socialización, otros por el contrario consideran que siguen siendo una visión conservadora del conocimiento que solo sirve para reproducir valores legitimados.

Teniendo en cuenta esta definición nos queda claro que el currículo es la columna vertebral de todo establecimiento educativo por contener los procesos que se llevan a cabo para la formación de niñas, niños y jóvenes. Donde están involucradas nuestras planeaciones, estrategias y prácticas pedagógicas que utilizamos para desarrollar nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestros estudiantes, además tiene la función de definir qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

2.6. COMPRENSIÓN

El concepto de comprensión fue un referente teórico en este trabajo de investigación puesto que permitió diferenciar entre memorizar y comprender y de esta forma dejar atrás la transmisión del conocimiento. Se entiende que la comprensión es algo más profundo y duradero en los estudiantes, es decir va más allá, les permite pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe para mejorar sus desempeños, además desarraigó la concepción de que lo memorístico y la

transmisión de conocimiento era lo fundamental y único en las prácticas de enseñanzas de los profesores investigadores.

La inquietud que tienen por lo general todos los docentes es cómo enseñar, es decir cómo hacer para que el proceso de enseñanza cumpla con las expectativas que se plantean, que es lograr que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes y puedan llegar a la comprensión que es un nivel más avanzado que adquirir conocimiento como lo indica Perkins, “que es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo y presentar analogías” (1994, p. 2).

Para lograr este objetivo en el proceso de aprendizaje Perkins dice:

Es necesario hablar de que el espíritu del buen pensamiento esté en todas partes. De que debe existir la sensación de que todos lo están haciendo todos incluso el docente se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos. Todos se están esforzando por ser buenos pensadores. (1999, p.69).

Es así que es de suma importancia saber que están pensando los estudiantes, como lo están pensando y por qué están pensando, esto facilita el proceso de enseñanza porque el profesor al conocer el pensamiento de los jóvenes sabe dónde va a comenzar y que estrategias va a implementar para tratar de transformar el pensamiento de sus estudiantes para que se puedan empoderar del conocimiento y lograr una mejor comprensión.

2.7. PENSAMIENTO VISIBLE

El pensamiento visible es referente teórico de suma importancia en este trabajo de investigación por que permitió al grupo investigador comprender lo importante que es visibilizar la

comprensión en sus estudiantes de un concepto o una temática, para poder identificar que tan cerca o que tan lejos están de las metas de comprensión propuestas, de esta manera los profesores pueden diseñar los métodos, estrategias y actividades que los ayuden a desarrollar la comprensión pertinente.

Ritchhart, J. afirma que “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando”. (2014, p.384).

Tener conocimiento sobre lo que piensan los estudiantes a cerca de una temática o un concepto nos muestra evidencias de que ellos tienen una idea aunque estas ideas sean erróneas es indispensable porque permite tener un punto de partida para comenzar el proceso hacia la comprensión y se puede saber a ciencia cierta que se debe hacer y cómo se va a hacer para que los estudiantes puedan reestructurar y consolidar un nuevo conocimiento más acertado y coherente.

Para hacer posible este proceso de hacer visible el pensamiento de los estudiantes es necesario realizar actividades que inviten al estudiante a pensar y sobre todo que se anime a expresar lo que piensa o lo escriba, para ello se deben realizar rutinas de pensamiento, que son ejercicios que se deben de realizar constantemente para que se pueda crear una costumbre de pensar en cada uno de los jóvenes, estas rutinas deben ser actividades cortas con una intencionalidad clara y directa, adecuadas al contexto de los estudiantes, que sean fáciles de desarrollar por los estudiantes y que llamen poderosamente la atención.

Afirmando lo anterior Perkins define las rutinas de pensamiento “como patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma, persiguen desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido a explorar” (2001, p.12). Estas actividades breves permiten hacer visible el pensamiento de los estudiantes y conllevan que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz y se logre enganchar al estudiante con la temática propuesta, logrando ser atractiva e interesante para el estudiante.

Hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro del aula, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes, además les facilita a los profesores realizar propuestas para llegar a la comprensión y de crear este tipo de culturas de pensamiento que se puede hacer visible en todos los niveles y en todas las áreas del saber.

Por consiguiente la importancia de visibilizar el pensamiento en las aulas de clase es de suma importancia porque permite tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, brindarles nuevos conocimientos para que pueda apropiarse de un conocimiento verdadero y veraz, todo esto con un compromiso del profesor que sea capaz de convertir su sitio de labores como un espacio donde el pensamiento es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.8. COMPONENTES DEL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

En este referente teórico el grupo de investigación encontró un marco que permitió dar sustento a las decisiones que los profesores tomaron en sus acciones de enseñanza y permitió explicar la manera en que se generan las transformaciones de las prácticas. Para el grupo investigador fue importante determinar como referente los componentes de la Enseñanza para la Comprensión, porque permiten establecer elementos claves y provisiona elementos necesarios que les ayudan a

transformar las acciones constitutivas de sus prácticas, es decir se muestra como eje orientador hacia una buena enseñanza, además de proveer de subcategorías apriorísticas de análisis en el marco metodológico de la investigación acción.

En el siguiente referente teórico el grupo de investigación encontró un marco que permitió dar sustento a las decisiones que los profesores tomaron en sus acciones de enseñanza y permite explicar la manera en que se generan las transformaciones de las prácticas.

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión Blythe, T. nos dice que las Metas de Comprensión “son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse”. (1998, p.4) Las Metas de Comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan en primera instancia y se enfocan en los aspectos centrales del Tópico Generativo.

Los desempeños de comprensión son acciones que plantea el profesor y son necesarias para que los estudiantes desarrollen completamente sus propias comprensiones, además les permiten hacer visible su pensamiento para demostrar su comprensión al profesor, a otros estudiantes y a ellos mismos, como lo dice Stone “que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión” (2003, p.109)

Blythe nos dice que los tópicos generativos deben resultar atractivos para los estudiantes y deben tener conexiones con las experiencias de los estudiantes. (1999, p.2). Esta afirmación nos da a entender que los tópicos son parte esencial para motivar a nuestros estudiantes a interesarse por el tema que vamos a desarrollar, es así que se puede decir que es el inicio de un largo camino para desarrollar comprensión en ellos, deben ser diseñados y escogidos por los profesores teniendo en cuenta aspectos como, estar relacionados con situaciones de su vida cotidiana de los estudiantes

para que sean atractivos para ellos, es decir que despierten su curiosidad e interés, además deben ser investigables al alcance de los jóvenes.

La evaluación continua es un proceso que permite establecer los avances, los progresos y dificultades en dicho proceso la cual debe ser constante, formativa, integral. Blythe la define como el proceso donde se proponen criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza (1999, p. 3). Es así que la evaluación continua tiene como principal objetivo conducir al estudiante a la comprensión, donde la orientación del profesor es fundamental para lograrlo, estableciendo criterios claros y públicos además de un seguimiento constante durante el desarrollo de la unidad.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE

El enfoque de esta investigación como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista, “es cualitativo, porque permite comprender e interpretar el fenómeno que se está analizando” (2014, p. 8), que en este caso son las prácticas de enseñanza de los propios investigadores, por medio de una lectura interpretativa de nuestra realidad. En otras palabras, el análisis de los datos cualitativos permite conocer las propias prácticas e identificar por medio de la lectura de los propios textos, las competencias desarrolladas dentro del aula con el fin de darle sentido al fenómeno estudiado.

3.2. ALCANCE

El alcance de una investigación describe el sentido o perspectiva que el investigador le dé a su estudio de investigación, es decir, se contempla como aquel resultado que se espera de la investigación. Se desarrolla un alcance descriptivo y explicativo, por ende, pretende obtener una información detallada respecto a las transformaciones de fenómeno estudiado como lo afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.92) las prácticas de enseñanza de cuatro profesores de una Institución en Maicao - La Guajira.

3.3. DISEÑO

El diseño utilizado en nuestra investigación es la Investigación Acción porque estamos inmersos dentro de ésta y parte de una realidad que se vive en nuestras aulas. Como grupo investigador estamos enmarcados en las cuatro fases: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar), actuar (resolver problemas e implementar

mejoras), y reflexionar (sacar conclusiones y acciones que permitan la transformación) las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, es una acción inacabada, hasta que se logra la transformación consiente y sustentada del fenómeno estudiado (Stringer, 1999, citado por Hernández, 2010).

Esta reflexión se dio por medio de una perspectiva tecno- científica llamada Ciclo PIER que permitió analizar en forma de ciclos consecutivos de reflexión las acciones constitutivas de la planeación y por ende la práctica de cada docente investigador. Este ciclo se desarrolló en cuatro fases. En la primera fase llamada Planeación, los investigadores llevaron a cabo una planeación colaborativa en donde con ayuda de los aportes de cada investigador y el intercambio de experiencias y conocimientos determinaron las acciones que deben constituir sus planeaciones enfatizándose en las necesidades y habilidades de los estudiantes. Terminada la primera fase se dieron a la tarea de intervenir sus planeaciones, es decir ejecutarlas en el aula de clase para luego evaluar. En esta tercera fase se evalúa que salió bien de la clase y que no salió tan bien, ello con el fin de generar reflexiones entrando así a la última fase del ciclo, en la cual los investigadores mediante el intercambio de perspectivas, en un ejercicio deliberado y consciente, logran una mejor comprensión de su práctica de enseñanza y examinan a profundidad las situaciones problemáticas de su aula.

Esta Investigación-Acción tiene como característica fundamental que se relaciona con los problemas prácticos y cotidianos experimentados por los docentes investigadores en sus aulas y que se desarrolla por los mismos profesores. De esta manera, la investigación-acción permite profundizar en la comprensión del docente (diagnóstico) de su problema, recolectar evidencia generar análisis para explicar el fenómeno y proyectar acciones. Por tanto, el presente estudio

adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición o definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

Por otro lado, McNiff citado por Latorre (2003), señala como rasgos principales del proceso:

- Un compromiso con la mejora educativa.
- Una clase especial de pregunta de investigación.
- Poner el “yo” como centro de la investigación.
- Una clase especial de acción que es informada, comprometida e intencional.
- Un control sistemático de la generación de datos válidos.
- Auténtica descripción de la acción.
- Explicaciones de la acción.
- Nuevas maneras de representar la investigación.
- Validar las afirmaciones hechas como resultado de la investigación.
- Hacer la investigación-acción pública.

Por su parte Elliot (1993) señala como características de la investigación-acción, las siguientes:

- Examina problemas que son difíciles para el profesorado.
- Los problemas se consideran resolubles.
- Los problemas requieren una solución práctica.
- La investigación acción deja en suspenso una definición acabada de la situación.
- Es misión del investigador profundizar en el problema.
- Utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia.
- El estudio de casos se comunica desde la perspectiva de los participantes.
- La validación tiene lugar en un diálogo sin restricciones de los participantes.

- Debe haber un flujo libre de información dentro del grupo.

3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para Gómes:

“La palabra categoría en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre si. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo” (2007, p.55.)

Por lo tanto, las categorías de análisis, le permitió al grupo investigador organizar y comprender la información relacionada con el fenómeno a estudiar: sus prácticas de enseñanza. De esta manera, los investigadores determinaron la importancia de tener claro el proceso de categorización, porque ello les permitió mayor comprensión de los hallazgos que emergían en cada ciclo de reflexión y de esta forma comprender las unidades de análisis que les permitirían transformar sus prácticas. Por lo tanto, el proceso de categorización les permitió darse cuenta y saber de qué manera las unidades de análisis habían cambiado, cómo y por qué. Este proceso de categorización se resume en la siguiente tabla:

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
ENSEÑANZA	PLANEACIÓN	METAS DE COMPRENSIÓN
		DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN
		TÓPICO GENERATIVO

		VALORACIÓN CONTINUA

Según Straus y Corbin “La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno”. Estos mismos autores argumentan que: “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”. (2002, p.124). Lo relevante de la tarea de los investigadores fue encontrar aquellos conceptos centrales en torno a los cuales mantuviesen coherencia con su objeto de estudio, por lo cual identificaron y clasificaron aquella información principal cuya relevancia merecía ser representada como conceptos bases en la investigación.

Para el grupo de investigación, el mismo hecho de concreta la categoría por analizar, e ir acotando las subcategorías (por medio de la observación directa de los insumos), fue un hito en sí. Se realizó un ejercicio de categorización (ver anexo 2), en el que se comprendió en qué consiste la técnica utilizada para hallar las categorías y subcategorías. La técnica de Agrupamiento de Hernández (2012) consistió en recolectar una serie de datos que suceden alrededor de la unidad de análisis, es decir, alrededor de las prácticas de enseñanza de los investigadores. Fue al finalizar el proceso cuando salieron a la luz las categorías y subcategorías, las cuales permitieron estudiar, analizar y comprender el fenómeno estudiado. Este fue un

ejercicio deliberado y consiente con el uso adecuado de los insumos que se tenían tales como planeadores y videos de clase.

Es así como la categoría de planeación emerge como fundamento de la dimensión de enseñanza permitiendo objetivar el fenómeno de las prácticas. Para el grupo investigador la ventaja de una buena planeación consiste en alinear la tarea docente a las necesidades de sus estudiantes; pero teniendo claro, que éste aprendizaje dependerá del trabajo de enseñanza desarrollado en ellos. Perkins plantea que el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación. La mayoría de los docentes muestran un fuerte compromiso con los tres. Todos quieren ver en sus estudiantes, habilidades bien desarrolladas y una comprensión del sentido, la significación y el uso de lo que han estudiado. (1999, p.69 – 92).

Es por todo lo anterior que el grupo investigador reafirma la importancia de realizar planeaciones que ayuden no solo a transmitir el conocimiento, sino a lograr que éstas sean algo más que un instrumento metódico y transmisivo. Es necesario repensar la forma de planear para así, poner a la práctica estrategias para ayudar a los niños a pensar y desarrollar comprensión. Lograron un reto y fue convertirse en investigadores de su propia práctica de enseñanza, debido a la necesidad de revitalizar los espacios educativos con el fin de buscar un mayor impacto en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Cuando no se planea adecuadamente es difícil desarrollar al máximo en los estudiantes sus habilidades de pensamiento, porque las actividades propuestas en dicha planeación muy poco se realizan apuntando a ello. Es por eso que los investigadores se apoyaron en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, para generar una mayor comprensión de las prácticas y como una alternativa metodológica que les permitió involucrar activamente a sus estudiantes en su

proceso de enseñanza, guiándolos hacia metas diseñadas a tal punto que fueran coherentes con acciones capaces de desarrollar en sus estudiantes habilidades y destrezas para comprender e ir más allá de lo que saben.

Por último es necesario aclarar que el grupo investigador es consciente que la dimensión de enseñanza no se agota con la categoría de planeación, y que es necesario seguir investigando para analizar las demás acciones de la práctica de enseñanza. Así mismo, en el apartado de hallazgos el grupo muestra evidencias de las relaciones que tiene la planeación con las acciones de implementación y evaluación como parte de la dimensión de enseñanza y la manera en que estas se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN E INSUMOS DE OBSERVACIÓN

Para recolectar la información que determinó evidenciar y justificar la presente investigación fue necesario utilizar diferentes instrumentos que permitieron recoger, analizar y comprender los datos obtenidos para el seguimiento del objeto de estudio, que en este caso son las prácticas de enseñanza, a partir de un ejercicio de planeación colaborativa. Estos instrumentos fueron: Matrices y Rúbricas.

3.5.1. Matrices

Para los investigadores, una matriz es un instrumento fundamental de un trabajo de investigación, consta de varios cuadros formados por filas y columnas, en los cuales se recoge información. Es una herramienta que facilita el seguimiento del proceso de investigación con el fin de mantener una relación coherente y guiada. Las matrices que surgieron en la investigación

contienen información valiosa, que está relacionada entre sí, es decir que no se muestran como elementos aislados y que evidencia el avance en el proceso de investigación.

Finol, plantea que una matriz de análisis es un cuadro constituido por cuatro columnas en donde se presentan en forma horizontal todos los elementos teóricos que son necesarios para el análisis profundo de un determinado objeto de estudio. (2002, p.

Es por ello que las matrices fueron un instrumento de importancia para los investigadores dado que soportaron la realización de varios procesos, entre ellos el proceso de definición de las categorías y subcategorías de análisis. (Ver anexo 3).

En la siguiente matriz se evidencia la relación que existe entre la Dimensión desarrollada en la investigación (enseñanza), la categoría estudiada (planeación) las subcategorías analizadas y los instrumentos que se utilizaron para evidenciarlas al igual que los insumos en donde se almacenó y observó la información.

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INSTRUMENTOS	INSUMOS DE OBSERVACIÓN
ENSEÑANZA	PLANEACION	Tópico Generativo	Matrices.	Videos de Clase.
		Metas de Comprensión.	Rúbricas.	Planeaciones.
		Desempeños de Comprensión.	Protocolo de la escalera de retroalimentación.	Actas de encuentros con asesora.
		Valoración Continua.		

De igual forma se utilizaron matrices para plasmar y evidenciar el análisis de la información recogida en la etapa de la evaluación. (Ver anexo 4)

Las matrices se utilizaron a lo largo de toda la investigación, y su observación permitió triangular las categorías con sus referentes teóricos, se evidencia así, que estas categorías no se han mantenido constantes sino que han cambiado a lo largo de la investigación y como producto del análisis de los datos obtenidos.(ver anexo 5)

3.5. 2. Rúbricas

Las rúbricas que se utilizaron en la investigación fueron construidas por los investigadores quienes las consideraron como guías precisas que valoraban los procesos y productos realizados en cada ciclo de la investigación. Se construyeron como tablas que se desglosan en niveles, con criterios específicos y se caracterizaron por ser coherente con lo que se pretendía analizar y por establecer niveles con términos claros

Las rubricas fueron elaboradas con el objetivo de convertir en dato la información obtenida durante el proceso investigativo, fue así que se utilizaron rubricas para obtener datos en cada uno de los ciclos o momentos que arrojó la investigación. (ver anexo 6)

De este modo, para analizar y reflexionar las planeaciones fue necesario el uso de **Rúbricas** como instrumento de evaluación. Para su elaboración se tuvo en cuenta criterios y niveles correspondientes al objeto que se deseaba evaluar, en este caso fueron cada una de las subcategorías (**ver anexo 7**).

Según Torres, A. “Las subcategorías, son conceptos que perfeccionan y que refinan las categorías, es decir las clasifican. Las subcategorías permiten visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado” (1998, p.173).

3.5.3. Protocolo de la escalera de retroalimentación

Los protocolos utilizados en la investigación ayudaron a socializar los puntos de vista de cada uno de los investigadores. Uno de ellos fue el llamado “Protocolo de Retroalimentación”; éste fue una herramienta que tuvo como fin aclarar ideas, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. La realización de éste protocolo se llevo a cabo después de realizada la fase de intervención del ciclo PIER. Es así como la escalera de la retroalimentación se convierte en un instrumento que permitió evaluar y repensar sus acciones dentro del aula. Tal y como lo define Wilson, D. “La Escalera de la Retroalimentación es una herramienta que ayuda a cultivar una cultura de la valoración. Es una guía que puede ayudar a otros a apoyar la indagación en el aprendizaje, estableciendo una cultura de confianza y apoyo constructivo”. (1999, p.2)

El Protocolo de la Escalera Retroalimentación consta de 4 acciones que permitieron reforzar el trabajo colaborativo del grupo investigador. En la primera de estas acciones se aclaran ideas o hacen preguntas, debido a que no siempre éstas son claras y se hace necesaria más información. En la segunda acción se enfatizan los puntos positivos del trabajo; destacar las fortalezas y ofrecer cumplidos honestos, genera un tono de apoyo durante una sesión de retroalimentación , posteriormente se expresan las inquietudes y por último se dan a conocer las sugerencias que permitieron mejorar las acciones constitutiva de su práctica de enseñanza.

INSUMOS DE OBSERVACIÓN

Los instrumentos anteriormente descritos permitieron recoger información que luego fue convertirla en dato y posteriormente analizados, por medio de los cuales se generaron reflexiones y conclusiones. Los instrumentos utilizados en la investigación están relacionados con la información contenida en varios insumos en donde ésta puede ser observada. Estos insumos de

observación son los videos y transcripciones del desarrollo de las clases y de los encuentros (actas) y planeaciones de cada uno de los profesores investigadores.

3.5.4. Transcripción de Videos

Los videos de clase se analizaron por medio de transcripciones, las cuales se convirtieron en insumos de observación en donde se evidenció las características de las prácticas de cada uno de los docentes investigadores. Gracias a la observación de éstos se hallaron datos interpretativos de la realidad que posteriormente se analizaron e interpretaron a medida que se focalizaba el objeto de estudio, organizando así información y reorientando nuevas búsquedas. Para el avance de esta investigación, se analizaron videos de clase correspondientes a cada uno de los momentos que ésta comprende, es decir antes y durante la investigación. (ver anexo 8)

3.5.4. Planeaciones

Este mismo análisis e interpretación de la información se realizó a **Las Planeaciones** de clase de los investigadores. Gracias a la observación de estas se pudo evidenciar el verdadero sentido que tenía para los investigadores planear. Se logró también hallar las diferencias entre las prácticas de cada investigador al observar sus planeaciones y compararlas. Fue aquí en donde tomo fuerza el ejercicio colaborativo de planeación. (Ver anexo 9)

3.5.5. Transcripciones de las Actas de Encuentros

Durante todo este proceso, el grupo investigador se dio a la tarea de realizar transcripciones de las grabaciones de sus asesorías, consignadas luego en actas. Todo esto con el objetivo de dejar constancia por escrito de todo lo dicho durante sus encuentros. Estas actas fueron útiles al momento de buscar con facilidad, en forma rápida y sencilla cualquier información solicitada, sin

necesidad de acudir a un registro de grabación, evitando escuchar un discurso entero cuando lo que realmente se necesitaba era un dato específico.(ver anexo 10)

A medida que se avanzaba en la investigación, los investigadores determinan planear en forma colaborativa. Por medio de ésta se articula un lenguaje común y se genera un nuevo conocimiento basado en el intercambio de saberes y experiencias a través del diálogo, porque permite la triangulación de la información hasta llegar a la reflexión y a las conclusiones, la cual fue evidente para el grupo de investigación tras la triangulación de instrumento de análisis llamado: “Taller fase de planeación” (ver anexo 11) y taller de triangulación y reflexión. (Ver anexo 12). Estas evidencias permitieron al grupo comprender que, se logra una transformación y una comprensión sobre el concepto y desarrollo de los desempeños de comprensión, entendiendo que no son simples actividades si no acciones que planea el profesor en forma consiente y reflexiva con el fin de desarrollar la comprensión.

4. CICLOS DE REFLEXIÓN

Los ciclos de reflexión son fases que soportan el desarrollo metodológico dentro del diseño de investigación acción, permitiendo que los investigadores definan la manera en que van a manejar los datos, propongan un lenguaje común y avancen en las reflexiones. Se constituyen en fases que se repiten una y otra vez de manera consecutiva, y se desarrollan con el fin de analizar el fenómeno estudiado. En este sentido como lo define Guzmán “Serie de fases o estados por las que pasa un acontecimiento o fenómeno y que se suceden en el mismo orden hasta llegar a una fase o estado de reflexión, a partir de las cuales vuelven a repetirse en el mismo orden. (2010). Por lo tanto los ciclos de acción y reflexión permitieron indagar sobre las prácticas de manera colaborativa.

A continuación se relatan los diferentes momentos o hitos que se vivieron durante la investigación, los cuales fueron agrupados de la siguiente manera:

PRIMER MOMENTO: DIAGNÓSTICO

Este momento relata los acontecimientos donde el grupo investigador se aproxima al objeto a investigar. En esta instancia se analizaban cuatro aulas de clases donde el problema estaba enfocado desde el aprendizaje y no desde la enseñanza.

Por medio de una Rutina de Pensamiento “Antes pensaba ahora pienso” se generó una reflexión alrededor de las siguientes preguntas:

¿Cuáles herramientas obtendremos para que nuestros estudiantes aprendan? ¿Cómo mejorar mi labor docente dentro del aula de clase?, ¿Cambiare la forma de aprender de mis estudiantes?

Todos estos interrogantes eran analizados y se pensaba que el objeto de estudio de la investigación eran los estudiantes, debido a la apatía por el estudio, incumplimiento constante con sus compromisos académicos, el ausentismo en las aulas y la falta de compromiso de los padres.

Debido a lo expuesto anteriormente se afirmaba que el problema estaba centrado en los estudiante, por lo cual el grupo investigador afirmó que uno de los grandes retos que enfrentan es lograr que sus estudiantes construyan argumentos fuertes para defender su punto de vista ante una oratoria, una exposición, o simplemente al momento de explicar el por qué la importancia de una temática en particular. Lo expuesto anteriormente llevó al grupo investigador a plantearse como problema a investigar el fortalecimiento de la competencia argumentativa en sus estudiantes.

En este punto comprendieron que la apatía o desinterés de los estudiantes por el estudio no podían centrarlo solo en ellos, porque de ser así, estarían siendo profesores del común, poco

reflexivos que no van más allá de lo metódico y rutinario, decidiendo así transformar sus prácticas de enseñanzas, añadiendo la reflexión en cada accionar dentro y fuera del aula.

SEGUNDO MOMENTO: ACERCAMIENTO AL PROBLEMA A INVESTIGAR

A partir del análisis y la reflexión de los resultados obtenidos en el primer ciclo el grupo de profesores investigadores se dio a la tarea de dedicar tiempo a conocer a los estudiantes, cómo piensan y cuáles son sus intereses frente al estudio. Se empezó a analizar si las estrategias utilizadas para el proceso de enseñanza lograban un aprendizaje.

Todos esos aspectos antes mencionados lograron que el objeto de investigación cambiara y para ello se utilizó el taller “Acercamiento al problema a investigar” como insumo de observación (**ver anexo 13**), y se evidencia en el acta N° 7 de reuniones de asesorías virtuales, (ver anexo 14), en el cual se empezó a visionar las soluciones desde la enseñanza y no desde el aprendizaje. También permitió ser consiente que, el profesor no puede cambiar problemas externos como es el caso de la falta de compromiso de los padres, la falta de motivación y otros aspectos antes mencionados; pero sí puede cambiar sus prácticas, una práctica que sea más reflexiva. En este sentido la reflexión continua de la práctica los llevó a preguntarse qué aspectos de ella se debían transformar para mejorarla. Se centraron entonces en conocer la práctica de sus colegas. Se propone para ello la elaboración y aplicación de una encuesta con el objetivo de recolectar información sobre cómo eran las prácticas desde la planeación.

Sin embargo, al analizar estos resultados se llegó a la conclusión que, el hecho de saber cómo eran las prácticas de sus compañeros de la institución, de nada servían para mejorar las propias prácticas debido a que cada práctica es individual y única. Es en este momento en donde deciden centrarse, analizar y reflexionar sobre sus prácticas de planeación.

TERCER MOMENTO: LA PRÁCTICA DE PLANEACIÓN (CICLO PIER)

En este momento el grupo investigador amplía su concepto de planeación e interviene el Ciclo PIER y lo hace en forma individual y luego grupal, por medio de la técnica de observación del otro en su fase de evaluación, esta permitió recolectar datos para luego ubicarlos en las categorías, de la misma forma se utilizó como instrumento el protocolo llamado Protocolo de Escalera de Retroalimentación, (ver anexo 15) este protocolo consistía en plantarse unas preguntas que permitían aclarar ideas confusas sobre el proceso de intervención, del mismo modo se plantearon preguntas que ofrecían información sobre fortalezas, debilidades, sugerencias etc. y se termina con la retroalimentación de un par. En este sentido así como lo define Wilson, D. el protocolo de la escalera de retroalimentación es una “herramienta que ayuda a cultivar una cultura de la valoración. Es una guía que puede ayudar a otros a apoyar la indagación en el aprendizaje, estableciendo una cultura de confianza y apoyo constructivo.” p.2

De acuerdo a la reflexión de los resultados en el protocolo se llega a la conclusión que los Profesores investigadores no fueron objetivos ni consiente al momento de evaluar sus acciones dentro del aula de clase

Luego de haber realizado la técnica de transcripción del protocolo individual el grupo investigador se reúne y comparte la información donde logran organizar y analizar los resultados **(ver anexo 16), transcripción de los audios individuales (ver anexo 17)**. Después el grupo investigador desarrolla un taller para revisar algunos conceptos especialmente el concepto de planeación y logran un consenso grupal donde definen que la mejor forma de planear las acciones es de manera grupal, intervenidas en forma individual y evaluada en forma grupal para luego volver a planear en forma grupal. Fue así que se decide pasar de una planeación tradicional

e individual a una planeación grupal y consensuada que les permitiera mirar con objetividad sus prácticas para lograr en ellas una verdadera transformación. De la misma forma el grupo investigador, con sus nuevos conceptos de planeación ve una mejor manera de planear sus acciones y es utilizar la EpC con todos sus elementos.

CUARTO MOMENTO: PLANEACIÓN COLABORATIVA

En este gran momento el grupo investigador se reúne y empiezan a intercambiar experiencias y conocimiento que nutren su práctica desde el ejercicio de planeación.

Es así como se continua con el Ciclo PIER pero esta vez en forma colaborativa y se proponen algunas acciones que consideran son necesarias para una buena planeación, siendo esta la primera fase del ciclo llegando así a una planeación consensuada y colaborativa que cada investigador desarrolló dentro de su aula de clase acorde a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido desde la fase de evaluación y reflexión del ciclo se diseña en forma colaborativa un protocolo con el fin de evaluar y reflexionar sobre la intervención de la planeación, mediante el intercambio de perspectivas en un ejercicio deliberado y consiente se logra una mejor comprensión de las prácticas, el papel de la planeación y se examinan en profundidad las situaciones o los problemas que se presentan en las aulas.

A lo largo de la investigación se desarrollaron varios ciclos de reflexión y acción, lo cual permitió que el grupo investigador saturara en profundidad la categoría de planeación, con el componente colaborativo como soporte de las decisiones que se tomaron. Igualmente el proceso constituyó una comunidad de aprendizaje que de manera auto reflexiva propone acciones de verdadera transformación. Esto implicó un cambio permanente en la manera en que se entiende y desarrolla la planeación, lo cual se relata en el siguiente apartado de hallazgos.

Es en este momento del ciclo que surge como hito la categoría emergente, relacionada con el concepto de evaluación que ha surgido desde lo que comprenden los investigadores relacionado con los desempeños en la planeación, dicho de otra manera cuando los desempeños están apuntando hacia la comprensión es indispensable preguntarse si los estudiantes realmente comprendieron aquello que se intenta enseñar; es allí en donde juega un papel fundamental aquellas acciones que motiven a los estudiantes a ir más allá de lo que saben, solo así se puede decir que han comprendido.

5. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se encuentran los hallazgos de la investigación, los cuales surgieron de la interpretación de la información, se partió de referentes teóricos que son la base para poder ordenar y sistematizar la información, de la misma manera se encontraron relaciones de comparación entre los investigadores.

En este sentido, los hallazgos reflejan todo el proceso progresivo con sus transformaciones y ajustes realizados en la acción de planeación, utilizando constantemente procesos de triangulación y sistematización de la información, Cisterna, F. lo define como: “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información” (2005, p.68)

De la misma manera en el proceso de triangulación se siguen un proceso, como lo explica Cisterna, F. cuando dice: “Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales” (2005, p. 68)

Los hallazgos están organizados acorde con el análisis de la categoría y las subcategorías inmersas en la investigación, éstos están descritos a continuación y denominados de la siguiente manera:

1. Planeación colaborativa como una de las acciones de las Prácticas de Enseñanza.
2. Pensamiento Visible y la transformación del concepto de Comprensión..
3. Los Desempeños de Comprensión y su relación con la Evaluación.
4. Las Metas de Comprensión y su relación con los Desempeños.

5.1. LA PLANEACIÓN COLABORATIVA COMO UNA DE LAS ACCIONES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Este punto en concreto es el hallazgo que le permitió al grupo contestar a la pregunta de investigación planteada, sustentada en la decisión consciente y deliberada del grupo de desarrollar la planeación de manera colaborativa. Lo descrito anteriormente se puede explicar bajo la perspectiva de Caldeiro & Vizcarra cuando afirman que “La propuesta de trabajo colaborativo entiende la cooperación, como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan comprender unos de otros”. (1999, p.1). De igual forma Cadavid, L. indica que el trabajo

colaborativo implica una mayor libertad de sus integrantes, no basta con cumplir la parte de la tarea que les corresponde, se trasciende a proponer otras alternativas o complementos para la labor que se desarrolla. (2013, p, 152).

5.2. PENSAMIENTO VISIBLE Y LA TRANSFORMACION DEL CONCEPTO DE COMPRESION.

El grupo investigador encontró la importancia de sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes, porque ofrece evidencias de sus ideas, al igual que muestra sus concepciones erróneas y demuestra la comprensión de lo estudiado. Esta comprensión fue evidente para el grupo de investigación tras la triangulación de talleres como insumos de observación los cuales fueron analizados a la luz de rúbricas desarrolladas a la planeación. (Ver anexo 18). Estas evidencias permitieron al grupo comprender que se debe hacer visible el pensamiento, pues esto da la información que como docentes se necesita para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel. Solo cuando se comprende qué están pensando los estudiantes, se puede utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión, es allí en donde evidencian que la comprensión va más allá de lo memorístico y repetitivo. Lo descrito anteriormente se explica bajo la perspectiva de Ritchhart, Church & Morrison cuando afirman que “Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo... De esta manera hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo de una enseñanza efectiva.”

5.3. LOS DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN

Esta relación fue un hallazgo que permitió a los investigadores reevaluar las planeaciones que se estaban realizando y darse cuenta que en ésta se da una alta relación entre las acciones de evaluación y de implementación, es aquí en donde comprenden que los desempeños ofrecen la oportunidad de evidenciar la evaluación como un proceso que permite establecer los avances, progresos y dificultades en la comprensión del estudiante; generándose así una mirada distinta al concepto de Evaluación, vista desde el análisis de los resultados al desarrollar los desempeños de comprensión. Esta comprensión surgió a partir de la transcripción del análisis de los videos, (ver anexo 19), lo cual se puede explicar bajo la perspectiva de Perkins, D cuando afirma que “es necesario que al realizar una valoración sobre el aprendizaje de los estudiantes, esta informe tanto a los estudiantes como a los maestros acerca de lo que los estudiantes han comprendido, y la forma como se va a continuar con la enseñanza y los aprendizajes”.

5.4. LAS METAS DE COMPRENSIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS DESEMPEÑOS.

El grupo investigador encontró que las metas de comprensión deben estar relacionadas con los desempeños de comprensión, cuando las metas están apuntando hacia la comprensión es indispensable preguntarnos si los estudiantes alcanzaran aquello que intentamos enseñarles. Esta comprensión surgió a partir del análisis de las planeaciones como insumo de observación, (ver anexo 9), los cuales después de analizarlos a la luz de las rubricas de las planeaciones (ver anexo 20), nos permitieron comprender que esta relación va directamente proporcional a la comprensión de los estudiantes y al alcance de las metas planteadas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones que presenta el grupo de profesores investigadores de la institución educativa N° 13, después de finalizar la investigación en cada uno de los ciclos y proceso de triangulación de la información en la categoría de enseñanza son las siguientes:

El análisis de la categoría planeación, le permitió al grupo una entrada para generar comprensiones acerca de las demás acciones presentes en la práctica de enseñanza. Dentro del presente estudio no se alcanzaron a agotar como categorías de análisis la intervención y la evaluación, pero las conexiones que se evidenciaron, permiten trazar una ruta a seguir en la investigación, como fundamento de la transformación inacabada de las prácticas de los cuatro profesores investigadores. De igual manera, esta experiencia investigativa le dio una nueva perspectiva al aprendizaje, que si bien no se categorizó, si permitió la recolección de muchas evidencias en los cambios que ocurrieron en esta dimensión, lo cual permite generar aportes evidentes a la pedagogía.

Cuando no se planea con el propósito centrado en el aprendizaje del estudiante falta una estructura coherente en el desarrollo de las clases, debido a no tener una meta clara de lo que se desea alcanzar, por lo cual las actividades y recursos estratégicos no estarán apuntando a algo en específico, serán actividades aisladas cuyo único objetivo será quemar tiempo. Debido a lo anterior, las actividades de aprendizaje y evaluación poco han de interesar a los estudiantes en el aprendizaje del contenido de la materia, lo cual a su vez será un obstáculo para desarrollar habilidades y valores implícitos en la disciplina estudiada.

Así, el análisis de las planeaciones por medio de instrumentos como las rubricas, es fundamental para detectar fortalezas y aspectos a mejorar en ellas, cada uno de estos aspectos se ven reflejados

en las prácticas de intervención y evaluación del aprendizaje impartidas en el aula, esto permite iniciar procesos consiente y sustentado de mejoras en las planeaciones, fijando metas claras y proponiendo actividades y desempeños que vallan encaminados a desarrollar la comprensión en los estudiantes.

La acción de planear colaborativamente, bajo el marco común de la Enseñanza para la Comprensión, le permite al profesor tener un lenguaje común, lo cual facilita el diálogo, la comprensión y el avance, así como tener diferentes perspectivas, puesto que se reflexiona de manera grupal proponiendo procesos de planeación más nutrido en cuanto a metodologías y actividades que van encaminadas a fortalecer la comprensión en los estudiantes. Es así que, al analizar insumos como los videos de clases antes, durante y después de la maestría, por medio de rúbricas y realizar protocolos como el de La Escalera de Retroalimentación permitieron comparar las prácticas e identificar cambios obtenidos durante el proceso de planear bajo el marco dela EpC, involucrar actividades que vallan direccionadas a desarrollar la comprensión, trazarse unas metas claras que sean conocidas por los estudiantes, y de plantear con anterioridad, criterios de evaluación y que ésta sea continua.

El profesor al percibirse como profesional de la enseñanza y permear este concepto en todo lo que hace, se hace consiente de la necesidad de convertirse en un investigador de su propia práctica, y de que constantemente deberá reflexionar y comprender las interacciones que se presentan entre los actores dentro de un aula de clase. Es por ello que con la presente investigación, los investigadores concluyen que desde las reflexiones tanto individuales, como grupales se plantean interrogantes que permiten conocer cómo es la práctica y las situaciones complejas que se presentan dentro del aula para llegar a acuerdos que permitan, tomar decisiones, intervenir y dar soluciones a partir de la evaluación de lo actuado, para así transformarla.

Igualmente, estas reflexiones se enriquecieron por medio de lo colaborativo, en donde se intercambian saberes, experiencias y conocimientos fundamentales, lo que permitió ampliar el significado de algunos conceptos adquiridos en forma grupal, los cuales determinaron cada una las subcategoría, constituyéndose así en un referente teórico dentro de la investigación. Por lo descrito anteriormente se puede afirmar que una planeación colaborativa permite llegar a acuerdos para hacer una implementación individual, que estará seguida de una evaluación y reflexión después de desarrollar su clase.

Uno de los aportes más interesantes de la presente investigación, es la comprensión de los investigadores sobre el ámbito individual y el papel de lo colaborativo. En este sentido, se determinó que las intervenciones en el aula de cada profesor son individuales y tienen características singulares. Lo colaborativo surge en la planeación y la valoración de lo implementado, mediante el hallazgo de aspectos comunes a observar y analizar por el grupo como comunidad de aprendizaje, como lo afirma Cadavid, L. el trabajo colaborativo implica una mayor libertad de sus integrantes, no basta con cumplir la parte de la tarea que les corresponde, se trasciende a proponer otras alternativas o complementos para la labor que se desarrolla. (2013, p, 152).

Al implementar las unidades de EpC en los grados que orientan los profesores investigadores, como elemento articulador de las planeaciones, se promovió el trabajo colaborativo, donde se requirió un acompañamiento y propuestas en conjunto, generando comprensiones colectivas para enriquecer y transformar las prácticas de enseñanza. Los componentes presentes durante el análisis fueron los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños y la evaluación permanente. Los tópicos generativos representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los intereses de los estudiantes para desarrollar su comprensión; las metas de comprensión

representan las comprensiones que el profesor espera alcanzar en sus estudiantes durante un determinado tiempo y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar; los desempeños representan las acciones pensantes que emprenden los estudiantes y a través de ellas hacen visible su pensamiento y comprensión ante el profesor, ante otros y, más importante aún, ante ellos mismos y la evaluación permite realizar un seguimiento continuo a las metas propuestas y brindar una retroalimentación pertinente en cada uno de los desempeños que se realicen en el proceso de enseñanza, cada uno de estos componentes nos posibilita desarrollar técnicas, competencias y habilidades integradoras con el quehacer pedagógico abarcando de forma coherente los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover la comprensión en los estudiantes.

De esta manera, aunque se planea colaborativamente cada profesor interviene su planeación teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de sus estudiantes permitiendo una característica única de la práctica. En este mismo sentido se hallan diferencias en entre la práctica debido a que cada profesor la ejerce en diferentes aulas y niveles.

Dadas estas conclusiones las recomendaciones a tener en cuenta para próximos estudios relacionados con este objeto son:

Hay una relación estrecha entre la planeación, la intervención y la evaluación sin embargo no hubo un proceso de categorización específico para la planeación y la evaluación. Para futuras investigaciones, cuyo objeto de estudio sea la práctica de enseñanza, es necesario abordar desde las tres acciones el análisis de la práctica de manera más evidente.

Es necesario que la Institución organice grupos de trabajo por áreas y por grados para la implementación de planeaciones colaborativas bajo el marco de la EpC.

En este sentido las planeaciones colaborativas como afirma Fraile, A “Gracias al trabajo colaborativo entre profesores es posible llegar a compartir sus prácticas y sus perspectivas profesionales considerando las diferencias y competencias individuales ya que la heterogeneidad enriquece al grupo”. (2002, p.106); esto da a entender que planear colaborativamente brinda diferentes puntos de vista, puesto que permite compartir experiencias de manera conjunta, buscar soluciones a problemas propios del aula, enriquece el conocimiento teórico y la reflexión continúa del profesor.

Se hace indispensable brindar acompañamiento a todos los profesores de las diferentes áreas y grados de la Institución para promover la implementación de planeaciones colaborativas, bajo el marco de la EpC, teniendo como objetivo fortalecer la práctica de enseñanza debido a que la planeación como lo afirma García, M “...posibilita una mejora de nuestras actuaciones en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza de la malla curricular”. (2014, p.17); este plan de acción aportaría a la Institución Erika Beatriz elementos para transformar las prácticas de enseñanza de todos los profesores, no desde una perspectiva prescriptiva, sino desde el proceso de permanente reflexión y de colaboración bajo las comprensiones adquiridas como maestrantes en Pedagogía permitiendo así, el desarrollo de la comprensión y una cultura de pensamiento de manera bidireccional profesor y estudiante, estudiante y profesor.

En este mismo sentido, se recomienda buscar espacios de diálogo permanente donde los profesores puedan conocer diferentes técnicas y estrategias que puedan permitir una mejor planeación de clase y a la vez ofrezcan la oportunidad de desarrollar la comprensión en los estudiantes, estos espacios permiten que los profesores intercambien sus experiencias y se fortalezca el conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento

disciplinar; entonces se puede decir que el profesor es un individuo que enseña pero también necesita aprender para enseñar.

BIBLIOGRAFIA

Allen, David. (2000). La Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes.

Anijovich, R. (2009). Estrategias de enseñanzas. Buenos Aires Argentina: Aique

Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14 (3), 109-130. <http://rochester.edu.co/wp-content/uploads/2015/02/Comprension-Metas-Desempenos-Valoracion.pdf>

Ausubel, D (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas. México.

Barrera. M, & León. P. ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?. Consultado en: 13 de septiembre de 2018. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/articulos/5>.

Blythe, T. (1999). Tomado de: La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente. Paidós. Argentina

Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano La*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.

Cadavid, L.(2013). Del trabajo en equipo al trabajo colaborativo. Revista Aletheia. Edición especial.p.146-159.

Casarini, M. (2009). Teoría y Diseño Curricular. México: Trillas.

Feldman, D. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Consultado el día 10 de mayo 2017. En: <file:///C:/Users/CPE/Desktop/neifis-%20maesria->

[%20colegio%20y%20demas/maestria%20segundo%20semestre/principios%20de%20didactica/T
EXTOS/2%20Didactica_general%20Daniel%20Feldman%20\(1\).pdf.](#)

Finol, T. (2002) Categorías de análisis Modulo 8, material mimeografiado.

Flórez, R. (2015) Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital. Bogotá.

Fraile, A. (2002). Seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de educación física. Contextos Educativos. Vol. 5, pp. 101-122.

García, M. (2014). Nociones y Prácticas de la Planeación Didáctica desde el Enfoque por Competencias de los Formadores de Docentes. Ra Ximhai, Vol. 10 (5), pp 15-24.

Gaskins, I.; Pressley, M. (2007). Teaching metacognitive strategies that address executive function processes within a schoolwide curriculum. En Meltzer, L, Executive function in education: From theory to practice. New York: Guilford Press.

Gomes, R.(2007). Investigación social, teoría, método y creatividad. Lugar editorial S. p.65.

Gifre, M., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (15), 79-92.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Docencia. Vol. 15, pp. 60-

66

Guzmán, R.J.(2014) Lectura y Escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula. Chía: Universidad de La Sabana.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill Education.p.634.

Jaramillo, J. (2005). La enseñanza como práctica. Vol. (14), consultado el 20 de marzo de 2017.

Latorre, A. (2003) LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España.

López, A. (2014). La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Consultado en: 20 de marzo de 2017. Recuperado de: <http://demobiblioteca.magisterio.co.ez.unisabana.edu.co>.

Martínez, G. (2008). Las Rúbricas en la Evaluación Escolar : Su construcción y su uso. Avances En La Medición, (6), 129–138.

Marzano, R. (1992) Dimensiones del aprendizaje. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Martha Stone Wiske (1999). Enseñanza para la Comprensión .Compiladora. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Márquez, C., & Roca, M. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. Educación y Pedagogía, 61-71.

MEN. (1998). Lineamientos curriculares: Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Bogotá.

Páez, H., & Figueroa, N. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. Fundamentos En Humanidades, IX (18), 111–136. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>

Perkins, D & Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. Educational Leadership.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión. *La enseñanza para la comprensión*, 69-92. Paidós.

Ritchhart, R; Church, M; Morrison, K. (2014). Hacer Visible el Pensamiento. Buenos Aires. Paidós.

Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13). Recuperado el {día, mes y año} de: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html

Rojas Martínez, M. F., & Arias Abril, L. A. La estructura y funcionalidad de los sistemas en el modelo de Bronfenbrenner y su utilidad en entornos empresariales.

Stone, W. M., (compiladora) (2003). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires: Paidós.

Torres, A. (1998). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Bogotá: Afán gráfico. p.239.

Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (15), 79-92.

<https://varelaperez.m.wordpress.com/2016/10/10/factores-psicologicos-sociales-y-educativos-que-afectan-al-individuo-en-su-desarrollo-personal-y-como-miembro-de-una-sociedad-si-marie-varela-morales/>

<https://juliaruiz2009.wordpress.com/2013/05/14/historia-de-maicao-86-anos-rumbo-al-centenario/>

Wilson, D. (1999) La Retroalimentación a través de la Pirámide. Consultado en: 17 de octubre de 2018.
Recuperado.
[de:http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/
retroalimentacion.pdf.](http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1: TALLER DE ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS SABER.

A partir de los insumos institucionales sobre evaluación (resultados de las pruebas externas, resultados del día E, instrumentos de evaluación institucional SIE, etc.)

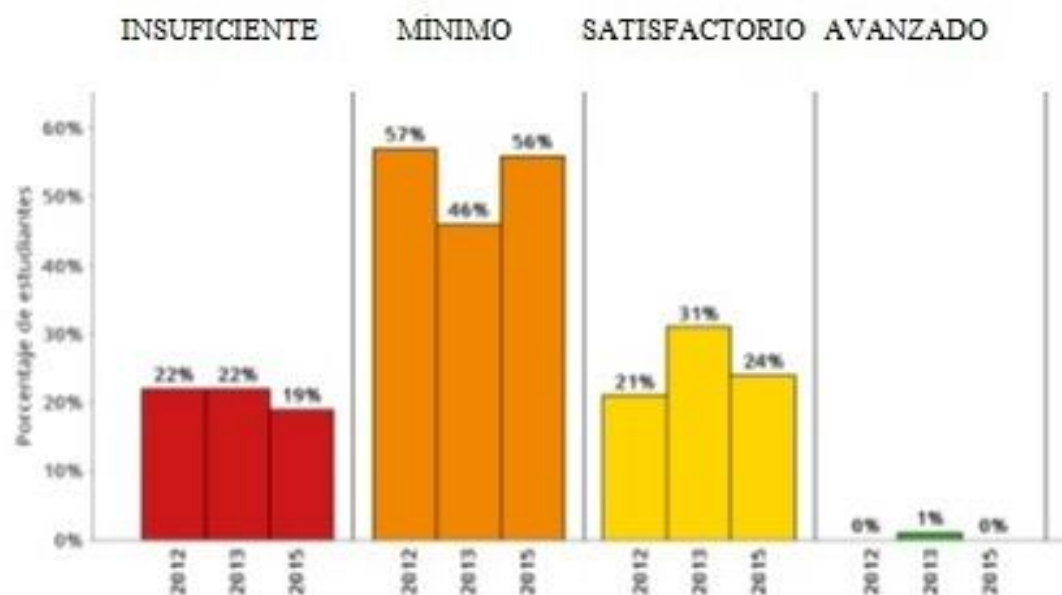
1. La tendencia de la institución educativa # 13 Erika Beatriz del municipio de Maicao en los resultados de las pruebas saber en el área de pensamiento ciudadano en los últimos años en el grado noveno.

Números de estudiantes evaluados por año en noveno grado

AÑO	NÚMERO DE ESTUDIANTES EVALUADOS
2012	23
2013	41
2015	27

Fuente: icfes interactivo

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en pensamiento ciudadano.



Fuente: Icfes interactivo

**ANEXO 2: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN (CATEGORÍAS)
(TÉCNICA DE AGRUPAMIENTO)**

LISTADO DE TEMAS	COMUNES	DISTINTIVOS	AGRUPAMIENTO nombramiento
Tomas de decisiones	Tomas de decisiones.		Enseñanza.
Instruir	Instruir.		
Práctica docente		Práctica docente.	
Transmisión de conocimiento	Transmisión de conocimiento.		
conceptos	Conceptos.		Aprendizaje.
Asimilación de información		Asimilación de información	
Plantear preguntas.	Plantear preguntas.		
Relacionar conceptos.		Relacionar conceptos.	
Aumentar conocimiento		Aumentar conocimiento	Pensamiento.
Sucesión de ideas.	Sucesión de ideas.		
Interacción de ideas		Interacción de ideas	
Actividad intelectual.		Actividad intelectual.	

**ANEXO 3: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN (SUBCATEGORÍAS)
(TÉCNICA DE AGRUPAMIENTO)**

Listados de temas	Comunes	Distintivos	Agrupamiento o Nombramiento
Actividades de clase	Actividades de clase		Desempeños de comprensión
Preguntas realizadas por los profesores	Preguntas realizadas por los profesores		Indagación.
Preguntas realizadas por los estudiantes	Preguntas realizadas por los estudiantes		Comprensión.
Evaluación		evaluación	Valoración Continua
Relación de los conocimientos con la vida diaria por parte de los estudiantes		Relación de los conocimientos con la vida diaria por parte de los estudiantes	Aprendizaje Significativo
Interés de los estudiantes	Interés de los estudiantes		Aprendizaje Significativo

ANEXO: 4 MATRIZ ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN LA ETAPA DE EVALUACION

CATEGORIAS	VIDEO	PLANEACION	MATRIZ DE LA PLANEACION
ENSEÑANZA	<p>Las actividades realizadas fueron coherentes con los objetivos propuestos en clase y nos ayudaron al proceso de enseñanza impartida a los estudiantes. El manejo de material didáctico fue insumo para desarrollar y explicar en forma práctica las temáticas. Esto captó el interés de los estudiantes, lo cual permitió por parte de ellos mejor comprensión. De esta forma se le exigió a los estudiantes involucrarse en el proceso.</p>	<p>La planeación se elaboró bajo el marco de la EPC. Con el fin de involucrar a los estudiantes en la construcción de la comprensión de las temáticas dadas.</p> <p>En la planeación se evidencia la claridad en los conceptos estructurantes que se desean desarrollar.</p>	<p>Los propósitos de enseñanza están claramente presentados de manera coherente con el enfoque de enseñanza.</p> <p>Se presenta las planeaciones con una fundamentación teórica basada solamente en el contenido a enseñar. Además presentan pocas relaciones entre lo que se va a enseñar, las enseñanzas antecedentes y las siguientes.</p> <p>Se describen claramente las tareas que deben desarrollarse dentro de la secuencia didáctica propuesta.</p>
APRENDIZAJE	<p>Al realizar los estudiantes una participación activa mostraron en un momento una confusión entre algunas de las temáticas, que luego se fue aclarando al momento en el que aquellos que comprendían les explicaban a sus compañeros. Al momento en el que desarrollaron las diferentes actividades propuestas, los estudiantes pudieron comprobar los conceptos teóricos y afianzar así el conocimiento adquirido.</p>	<p>Los hilos conductores se caracterizaron por ser preguntas que no se responden con un 'sí' o un 'no'. Se escribieron de manera que los estudiantes los comprendieron. Son preguntas que no se responden a corto plazo. Aunque no fueron lo suficientemente abarcadoras y les faltó ser más llamativos.</p> <p>Las metas de comprensión ayudan a la exploración del Tópico Generativo.</p>	<p>Los propósitos planteados son alcanzables y son verificables por medio de la participación activa de los estudiantes.</p> <p>Los desempeños de comprensión se caracterizaron por ser acciones variadas y ricas y requiere que los estudiantes vayan más allá de lo que saben.</p>
PENSAMIENTO	<p>Cuando los estudiantes realizaban su participación utilizaban en un 30% el lenguaje adecuado para la temática. Por medio de sus explicaciones demostraban un bajo nivel para interpretar situaciones y plantear hipótesis. La mayoría de las intervenciones de los niños y adolescentes al momento de explicar los resultados de su experiencia nos permitieron comprobar que en más de un 80% de los</p>	<p>El tópico generativo está enfocado en la esencia del tema de la disciplina. Es alcanzable y apasionante para el docente y motivante para el estudiante.</p>	<p>Se presenta alguna forma de promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, pero no es pertinente o es insuficiente, porque no son significativas para los ellos.</p> <p>En el formato de planeación no se menciona ninguna perspectiva de reflexión.</p>

	<p>estudiantes comprendieron la temática. Encontrando que un porcentaje bajo manifestó dificultad para orientarse espacialmente. Actividades como las preguntas intercaladas al momento de explicar la temática nos permitieron verificar continuamente la comprensión del tema y observar las competencias argumentativa e interpretativa en los estudiantes.</p>		
--	--	--	--

ANEXO 5: MATRIZ SUSTENTACION TEORICA DE LAS SUBCATEGORIAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	REFERENTE TEORICO
ENSEÑANZA	Planeación	<p>Rodríguez, L. (2009), expresa que la planeación es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los docentes, también la define como un Plan táctico, es decir un esquema detallado que define los elementos para llevar a cabo un plan estratégico.</p>
	Desarrollo de las clases	<p>Rodríguez, L. (2009), expresa que es relevante que el docente determine los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se abordarán, en qué cantidad y con qué profundidad (el qué), también hay que pensar en la finalidad de lo que estamos haciendo, debido a que, para los estudiantes resulta fundamental reconocer algún tipo de estímulo ante el nuevo aprendizaje (el para qué).</p> <p>El nivel de aprendizaje de los estuantes se apreciará de manera específica en las actividades que sean capaces de realizar por sí mismo tratando de demostrar la comprensión de un tema. Para Perkins, la comprensión en los estudiantes implica precisamente eso: “poder realizar una variedad de tareas que, no solo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo la aumenten. Es a lo que Perkins llama “desempeños de comprensión” (Rodríguez, L. 1994, p. 4-7)</p> <p>Para Feldman, D. (2010) la selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores. Su elección probablemente sea el resultado de un compromiso práctico con una situación determinada. Pero, además, las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias.</p> <p>Cuando se trata de especificar el contenido siempre se recurre a una tipología ¿De qué cosas se habla cuando se habla de contenido? El contenido puede consistir en, por ejemplo, informaciones, teorías o conceptos. Un tipo de objetos que entran en la categoría de “contenido” y que, comúnmente se denominan “saber qué”. También pueden ser metodologías o procedimientos, habilidades o técnicas. Lo</p>

		que habitualmente se llama “saber cómo”. También es posible incluir como contenido lo que puede identificarse como prácticas complejas. Por ejemplo, el diagnóstico clínico. Feldman, D. (2010)
	Evaluación	Muchas cosas pueden ser evaluadas en las actividades educativas: el aprendizaje de los alumnos, los dispositivos, los métodos o las técnicas de enseñanza, el plan de estudios, materiales, programas o proyectos, los rendimientos cuantitativos de un sistema, la tarea de los profesores, la calidad de la gestión institucional. Esas cosas pueden ser evaluadas con distintos propósitos, por distintas personas y mediante diferentes métodos. Jean-Marie De Ketele (1984) sintetiza los rasgos de la evaluación en torno de cuatro preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién evalúa? La respuesta a cada una de ellas muestra la diversidad de propósitos (certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar), de sujetos/objetos de la evaluación (los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos), de técnicas de evaluación (entrevistas, pruebas, observaciones) y de responsables de la evaluación (hetero-evaluación, auto-evaluación, evaluación independiente, etc.). Feldman, D. (2010)
	Recursos	En un sentido débil la inclusión de las actividades forma parte de la descripción de los medios mediante los cuales será posible cumplir con las intenciones del programa. En un sentido fuerte, la propuesta de actividades conlleva la definición del tipo de experiencias que se deberá ofrecer a los alumnos. Enseñanza” son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje . Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizaje en sus alumnos. Feldman, D. (2010) .
PENSA- MIENTO	INDAGACION	<p>“Uno de los factores inmensamente limitantes de nuestro sistema educativo es precisamente el tiempo tan escaso que le dedicamos a las preguntas en el desarrollo de los temas de clase... y si se realizan... ninguna de estas preguntas son del tipo que construyen conocimiento” (MEN, Lineamientos curriculares: Ciencias Naturales y Educación ambiental, 1998.)</p> <p>Las preguntas, han sido y son unos de los principales desencadenantes de las aportaciones científicas relevantes. Se afirma que de la misma manera que las preguntas son fundamentales en el desarrollo científico, también lo son en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias. No se puede pretender que los alumnos entren en la</p>

	<p>COMPRESION</p> <p>DESARROLLO DEL PENSAMIENTO</p> <p>PENSAMIENTO CRITICO</p> <p>HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO</p> <p>DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA</p> <p>METACOGNICIÓN</p>	<p>cultura científica sin enseñarles a plantearse problemas, a hacerse preguntas, y sobre todo, a distinguir cuales son las interesantes. (Márquez y Roca, 2006)</p> <p>Perkins, D. Afirma que la comprensión “es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva, (1994, p. 2)</p> <p>En el libro La Escuela Inteligente, David Perkins (1992) muestra la importancia de desarrollar oportunidades para pensar: “El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz encuentra en experiencias de aprendizaje donde piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo.</p> <p>Marzano (1992) afirma que para desarrollar pensamiento crítico, es pertinente la enseñanza de estrategias que a su vez posibiliten el desarrollo de habilidades de pensamiento, por ejemplo, para la adquisición y la integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados, así como también, en la organización y almacenamiento de información.</p> <p>El pensamiento visible es una iniciativa desarrollada por investigadores de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Ritchart & Perkins, futchar et al., 2011). A través de sus investigaciones ellos han explorado herramientas que permiten que los estudiantes hagan visible su pensamiento. El pensamiento visible persigue que los estudiantes creen disposiciones y hábitos de pensamiento (Costa & Kallick, 2009).</p> <p>Gardner (1994) plantea que: no puede hablarse de inteligencia en términos de sólo abstracción matemática y capacidad lingüística, el individuo exhibe diferentes formas de procesamiento y expresión cognitiva, que pueden manifestarse en múltiples inteligencias, que son mediadas por los estilos de pensamiento y aprendizaje.</p> <p>De acuerdo con Gaskins & Pressley (2007), la Metacognición se refiere al conocimiento del pensamiento y al modo de utilizar las funciones ejecutivas para regularlo.</p>

<p>APRENDIZAJE</p>	<p>DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN</p> <p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:</p>	<p>Perkins, D. nos dice que los desempeños de comprensión “constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión. Los alumnos deberían comprometerse en desempeños que demuestren y desarrollen la comprensión desde el principio hasta el final de la unidad”</p> <p>Ausubel, D. plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (1983, P.23)</p> <p>Es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.</p> <p>Rodríguez, L. (2009), plantea la postura de Ausubel, cuando se refiere a la importancia del aprendizaje significativo en el desarrollo del estudiante. Afirma que todo docente debe tener como meta lograr este aprendizaje significativo en cada estudiante. Toda meta para su postura en acción requiere de un plan; la autora identifica la planeación como ese plan que se necesita para lograr ésta meta.</p>
---------------------------	---	---

Matriz sustentación teórica e instrumentos de las subcategorías

Categorías	Subcategorías	Reflexión y referente teórico	Instrumentos
	Desempeños de Comprensión.	Perkins, D. (1999) nos dice que los desempeños de comprensión “constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión. Son acciones que se realizan con gran cantidad de reflexión y son necesarios para que los estudiantes desarrollen completamente sus propias comprensiones. Al ocupar activamente a los estudiantes en los desempeños de comprensión, ellos construyen comprensión de los tópicos generativos y de las metas de comprensión. Los desempeños de comprensión les piden a los	Rúbrica de la planeación

Enseñanza	Valoración Continua	<p>estudiantes hacer visible su pensamiento para demostrar comprensión al maestro, a otros compañeros y a sí mismo.</p> <p>Son ciclos permanentes de retroalimentación que le dan al maestro información para poder ayudar al estudiante hacia la comprensión de un tópico. Estos ciclos incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión y cuenta con criterios y estándares claros y de calidad. (Barrera, M., León, p. sf).</p> <p>Primero que todo es importante hacer énfasis en que la Valoración continúa no es igual a una actividad (tal como un test, una prueba, un quiz, un ensayo) que se les pide a los estudiantes desarrollar para evaluar su comprensión. Estas pruebas, exámenes, quizzes y demás, si están bien diseñados, es decir, si los estudiantes tienen que utilizar lo que saben de manera novedosa y en un contexto diferente, son en realidad Desempeños de comprensión, y es por medio de estos desempeños que podemos “observar” y valorar qué tanto están aprendiendo los estudiantes. (Barrera, M., León, p. sf)</p>	Rúbrica para la valoración continua
Aprendi – zaje	Aprendizaje Significativo.	<p>Ausubel, D. plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (1983, P.23). Es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.</p>	Videos.
	Comprensión Indagación	<p>Perkins, D. Afirma que la comprensión “es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva, (1994, p. 2)</p> <p>“Uno de los factores inmensamente limitantes de nuestro sistema educativo es precisamente el tiempo tan escaso que le dedicamos a las preguntas en el desarrollo de los temas de clase... y si se realizan... ninguna de estas preguntas son del tipo que construyen conocimiento” (MEN, Lineamientos curriculares: Ciencias Naturales y Educación</p>	Videos de clase

Pensa – miento		ambiental, 1998.) Las preguntas, han sido y son unos de los principales desencadenantes de las aportaciones científicas relevantes. Se afirma que de la misma manera que las preguntas son fundamentales en el desarrollo científico, también lo son en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias. No se puede pretender que los alumnos entren en la cultura científica sin enseñarles a plantearse problemas, a hacerse preguntas, y sobre todo, a distinguir cuales son las interesantes. (Márquez y Roca, 2006)	
<p>Reflexión: En nuestras planeaciones anteriores reflexionábamos y nos dimos cuenta que las actividades que diseñábamos no tenían una secuencia, no estaban encaminadas a desarrollar la comprensión. Les pedíamos resolver un sin números de actividades sin dirección, es decir no tenían unos propósitos claros y que los estudiantes pudiesen alcanzar de la misma manera no llevaban a los estudiantes a pensar. En este momento estamos implementando en nuestras planeaciones unos desempeños de comprensión, los Desempeños de comprensión están diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las Metas de comprensión y de los Tópicos generativos. Dicha secuencia está constituida por tres etapas: la Exploración, la Investigación guiada y los Proyectos finales de síntesis. Durante los desempeños de la fase de Exploración se busca que los aprendices se conecten con el tópico de manera personal. Estos desempeños se caracterizan por ser muy amplios para enganchar a todos los aprendices. En contraste, los desempeños de la etapa de Investigación Guiada delimitan el objetivo de las Metas de comprensión de la unidad y se enfocan en aquellas experiencias de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir conocimiento y experimentar procesos. El Proyecto final de síntesis nos ayuda a tener una visión clara de lo que queremos que nuestros estudiantes conozcan y hagan para demostrar su comprensión al final de la unidad.</p> <p>Anteriormente en nuestras prácticas pedagógicas, el método básico de aprendizaje que utilizábamos era meramente academicista, verbalista, donde las clases se impartían dictando y bajo un régimen totalmente disciplinario, el estudiante memorizaba la información que se narraba y exponía, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido, sin lograr afianzar un aprendizaje significativo. Se observaba este proceso solo desde el lado del aprendizaje y dejando totalmente de lado que la solución a los inconvenientes encontrados dentro de nuestra aula de clases está al mirar la situación desde la barrera de la enseñanza. Bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, cumplíamos la función de transmisores del conocimiento. Se dictaba la lección a un estudiante que recibía la información y las normas transmitidas. El aprendizaje era también un acto de autoridad. El aprendizaje por lo tanto, se lograba con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación.</p> <p>En nuestro que hacer como docentes está contemplado la preparación o planeación de nuestras clases y actividades que realizamos para nuestros estudiantes, pero a pesar que el objetivo principal de esta actividad es propender que los más beneficiados sean los estudiantes, en el momento de engranar las prácticas, las actividades, el tiempo, los espacios y recursos, estén enfocados al proceso de comprensión, además no tenemos en cuenta en muchas ocasiones las necesidades de ellos, haciendo de las actividades que proponemos en nuestras planeaciones satisfactorias únicamente para nosotros mismos, los profesores. Este fenómeno es un problema en el cual estamos cayendo muchos docentes porque a la hora de planear las actividades estamos olvidando que estas deben de ir encaminadas a desarrollar la comprensión en cada uno de nuestros estudiantes. Es por ello que en nuestras planeaciones debemos incluir actividades que les faciliten a nuestros estudiantes desarrollar habilidades que les permitan comprender, que es diferente a adquirir conocimiento, es decir, la</p>			

comprensión es más profunda, como lo afirma Perkins, “es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo y presentar analogías” (1994, p. 2)

ANEXO 6: RÚBRICA DE RETROALIMENTACIÓN RESUMEN AVANCE DE TRABAJO DE GRADO

Elaborado por Universidad de la Sabana 2017

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Estudiantes:

Título del Trabajo:

Estimado jurado, a partir de la lectura del informe de avance enviado ubique el nivel en que usted considera se encuentra el trabajo expuesto. Agradecemos los comentarios que pueda realizar en los ítems, que usted considere se encuentren, en un **nivel inicial o intermedio**.

CRITERIO 1	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
<p>1. Antecedentes de la problemática.</p> <p>Describe los hechos que lo llevaron a plantearse la pregunta de investigación actual.</p>	<p>Presenta algunos hechos, pero estos no están soportados.</p>	<p>Presenta algunos hechos soportados en evidencias de su práctica y de su aula.</p> <p>Sin embargo, las relaciones presentadas no guardan coherencia entre los hechos.</p>	<p>Presenta algunos hechos soportados en evidencias de su práctica y de su aula.</p> <p>Las relaciones presentadas guardan coherencia entre los hechos.</p>	<p>Presenta con claridad los hechos que anteceden al problema. Las situaciones presentadas son soportadas con evidencias empíricas recolectadas en las aulas.</p> <p>Es clara la relación entre los hechos y presenta posibles explicaciones a los mismos apoyado en su experiencia práctica y/o en referentes teóricos.</p>
Comentario				

CRITERIO 2	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
<p>1. Justificación.</p> <p>Evidencia por qué al contestar esta pregunta, comprender y transformar su práctica de enseñanza.</p>	<p>La justificación es inadecuada, no se relaciona claramente con la problemática de investigación.</p>	<p>Presenta algunos elementos que justifican las razones por la cuales se debe realizar la investigación, sin estar articuladas con los hechos descritos en los antecedentes del problema.</p>	<p>Presenta con claridad los elementos que justifican las razones por la cuales se debe realizar la investigación.</p> <p>Además, se evidencia que la investigación responde a una necesidad de transformar su práctica de enseñanza</p>	<p>Presenta con claridad elementos que justifican las razones por la cuales se debe realizar la investigación.</p> <p>Se evidencia que la investigación responde a una necesidad de transformar su práctica de enseñanza.</p> <p>Además, plantea algunos motivos teóricos o prácticos que justifican la pertinencia de la investigación.</p>
Comentario				
CRITERIO 3	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
<p>3. Formulación de la pregunta.</p> <p>Claridad, pertinencia para la maestría, contribución al mejoramiento de las prácticas de aula o institucionales.</p>	<p>La pregunta no está formulada claramente.</p>	<p>La pregunta planteada se puede responder directamente o no guarda relación con la problemática de investigación descrita en los antecedentes y la justificación.</p> <p>Así mismo, no es clara su relación con la mejora de las prácticas de enseñanza.</p>	<p>La pregunta está planteada con claridad, guarda relación con los antecedentes y la justificación presentada.</p> <p>Es clara su relación con la mejora de las prácticas de enseñanza.</p>	<p>La pregunta está planteada con claridad, guarda relación con los antecedentes y la justificación presentada.</p> <p>Su respuesta contribuye al mejoramiento de las prácticas de enseñanza.</p> <p>Además, es evidente que, al</p>

				responderla, es posible realizar aportes al conocimiento pedagógico.
Comentario				
CRITERIO 4	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
4. Formulación de los objetivos. Coherencia con la pregunta de investigación, claridad, cumplimiento	Los objetivos planteados no son de investigación y/o no guardan coherencia con las preguntas de investigación.	Algunos de los objetivos guardan coherencia con las preguntas de investigación. Sin embargo, algunos no son objetivos de investigación sino operacionales o aspiracionales.	Los objetivos guardan coherencia con las preguntas de investigación, se relacionan directamente con la pregunta general y con las preguntas específicas. Sin embargo, no es muy claro metodológicamente como se logrará su alcance.	Los objetivos guardan coherencia con las preguntas de investigación, se relacionan directamente con la pregunta general y con las preguntas específicas. Sin embargo, algunos se cumplen parcialmente en el desarrollo de la investigación. Adicionalmente, metodológicamente es claro cómo se logrará su alcance.
Comentarios				
CRITERIO 5	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
5. Referentes Teóricos. Coherencia interna, coherencia con la pregunta de investigación, antecedentes, justificación y estructura metodológica y plan de acción realizado.	Presenta un listado de conceptos y definiciones sin coherencia interna y sin una relación clara con la problemática de investigación y las alternativas de solución. Además, presenta problemas de redacción y citación que dificultan su lectura.	Presenta un texto que integra algunos conceptos y definiciones. Sin embargo, no es clara la relación entre los referentes presentados, la problemática de investigación y las acciones de solución propuestas.	Presenta un texto en el que se desarrollan los constructos teóricos en los que se fundamenta el trabajo a partir algunas investigaciones y estudios teóricos. Los referentes presentados son coherentes y están articulados con la problemática de investigación y soportan las acciones	Presenta un texto en el que se desarrollan los constructos teóricos en los que se fundamenta el trabajo. Los referentes presentados son coherentes y están articulados con la

			de solución propuestas. Su redacción es clara y cumple con las normas de citación.	problemática de investigación. Además, se evidencian algunas reconstrucciones conceptuales propias a partir del diálogo con los autores referenciados. Su redacción es clara y cumple con las normas de citación.
Comentarios				
CRITERIO 6	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
Declaración metodológica. Descripción de la manera en que ha recolectado, organizado y analizado hasta el momento, los datos para intentar dar respuesta a la pregunta y cumplimiento a los objetivos de investigación.	No es clara que datos ha recolectado y/o la forma en que lo ha hecho.	Describe la manera en que ha recolectado, organizado y analizado hasta el momento, los datos. Sin embargo, no es clara la relación con los objetivos y preguntas de investigación.	Describe la manera en que ha recolectado, organizado y analizado hasta el momento, los datos para intentar dar respuesta a la pregunta y cumplimiento a los objetivos de investigación. Así mismo, identifica que información adicional requiere y cómo la va a recolectar y analizar.	Describe la manera en que ha recolectado, organizado y analizado hasta el momento, los datos para intentar dar respuesta a la pregunta y cumplimiento a los objetivos de investigación. Argumenta teóricamente su elección y la relaciona coherentemente con los objetivos y la pregunta de investigación. Justifica las decisiones y acciones tomadas en el marco de la Investigación Acción Educativa.

				Identifica que información adicional requiere y cómo la va a recolectar y analizar.
Comentarios				
CRITERIO 8	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)
<p>Exposición del contexto de aula e institucional.</p> <p>Descripción de aspectos de su práctica de aula e institucionales relacionados con la problemática de investigación.</p>	<p>La descripción del contexto es limitada (aspectos geográficos o demográficos). No hay alusión a aspectos locales, institucionales o de aula ni su relación con el problema de investigación.</p>	<p>Se describen algunos aspectos del contexto local, institucional o del aula.</p> <p>Sin embargo, no es clara la relación de estos contextos con el problema de investigación.</p>	<p>Se describen aspectos relevantes del contexto local, institucional curricular y pedagógico didáctico del profesor investigador.</p> <p>Se establece una relación entre los contextos descritos y el problema de investigación.</p> <p>Sin embargo, no se presentan evidencias empíricas o documentales que soporten las descripción</p>	<p>Se describen aspectos relevantes del contexto local, institucional curricular y pedagógico didáctico del profesor investigador.</p> <p>Se identifican factores claramente relacionados a la problemática de investigación, a partir del análisis del contexto.</p> <p>Además, la descripción está apoyada en evidencias recolectadas.</p>
Comentarios				
CRITERIO 9	NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)	NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)	NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)	NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)

<p>Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – Acción</p> <p>Se presentan los ciclos de reflexión más relevantes hasta el momento, describiendo las acciones de planeación e implementación en el aula, la evaluación de la acción de enseñanza realizada en cada ciclo y las reflexiones, comprensiones y acciones de transformación que se tomaron como base para el siguiente ciclo de reflexión acción.</p>	<p>Se presenta el proceso de investigación nombrando algunos hechos aislados.</p> <p>No se evidencian cambios en las prácticas y concepciones del estudiante durante la descripción del proceso de intervención.</p>	<p>Se presentan algunos de los ciclos de reflexión desarrollados hasta el momento.</p> <p>Sin embargo, la descripción de las acciones de planeación, de acción, de evaluación y de reflexión de las prácticas de enseñanza no guardan relación.</p>	<p>Se presentan algunos de los ciclos de reflexión desarrollados hasta el momento.</p> <p>Describe alguna de las acciones de planeación e implementación en el aula, y/o de las acciones de evaluación de la enseñanza.</p> <p>Así mismo declara acciones de reflexión derivadas del ejercicio de evaluación.</p> <p>Sin embargo, no es evidente la relación de estas fases con la problemática de investigación.</p>	<p>Se presentan los ciclos de reflexión más relevantes hasta el momento, describiendo las acciones de planeación e implementación en el aula, la evaluación de la acción de enseñanza realizada en cada ciclo y las reflexiones, comprensiones y acciones de transformación de la práctica de enseñanza, que se tomaron como base para el siguiente ciclo de reflexión acción.</p> <p>Se proyecta la manera en que se desarrollarán futuros ciclos de acción –reflexión y es clara la relación de estos, con la problemática y la metodología de investigación.</p>
<p>Comentarios</p>				
<p>CRITERIO 10</p>	<p>NIVEL INICIAL (0.0 a 2.0)</p>	<p>NIVEL INTERMEDIO (2.0 a 3.5)</p>	<p>NIVEL AVANZADO (3.5 a 4.5)</p>	<p>NIVEL EXPERTO (4.5 a 5.0)</p>
<p>10. Hallazgos Explica los hallazgos que hasta el momento ha identificado.</p>	<p>No declara ningún hallazgo. Ni argumenta las razones de no poder llegar a los mismos.</p>	<p>Declara algunos hallazgos. Sin embargo, no es claro a qué objetivos corresponden.</p> <p>Adicionalmente, no se evidencia metodológicamente, cómo se llegó a estos hallazgos.</p>	<p>Declara algunos hallazgos relacionándolos con los objetivos planteados.</p> <p>Adicionalmente, se evidencia metodológicamente, cómo se llegó a estos hallazgos. De igual manera,</p>	<p>Declara los objetivos de investigación ya alcanzados y las posibles respuestas a la (s) pregunta (s) de investigación encontrada (s), evidenciando metodológicamente, cómo se llegó a</p>

			<p>reporta qué objetivos de la investigación aún no se han alcanzado.</p>	<p>estos.</p> <p>Reporta qué objetivos de la investigación aún no se han alcanzado</p> <p>Así mismo, declara qué preguntas de investigación siguen sin responder</p> <p>Igualmente, propone cómo alcanzar los objetivos y/o cómo responder a las preguntas de investigación sin resolver.</p>
Comentarios				

ANEXO 7: RÚBRICAS CORRESPONDIENTES A LAS SUBCATEGORÍAS

RUBRICA TÓPICO GENERATIVO			
Criterio	Inicial 1	Medio 2	Avanzado 3
Centrales	No se relaciona con ningún elemento del marco.	Se relaciona con algunos de los elementos del marco.	Se relacionan con los otros elementos del marco.
Asequible	Los estudiantes no están en la capacidad de trabajarlos y no representan un desafío para ellos.	Los estudiantes están en la capacidad de trabajarlos, pero no representan un desafío para ellos.	Los estudiantes están en la capacidad de trabajarlos, a pesar de representar un desafío para ellos.
Ofrece conexiones	No Se relaciona con tópicos propios de la disciplina, aspectos cotidianos del estudiante ni con otras disciplinas.	Se relaciona con tópicos propios de la disciplina.	Se relaciona con tópicos de la disciplina, con otras disciplinas y con aspectos cotidianos del estudiante.

RUBRICA METAS DE COMPRENSIÓN			
Criterio	Inicial 1	Medio 2	Avanzado 3
Comprensión	No se enfocan en el desarrollo de la comprensión.	Poco se enfoca en el desarrollo de la comprensión.	Se enfocan en el desarrollo de la comprensión.
Claridad	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar.	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia quiere llegar y tienen sentido para ellos	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar, tienen sentido para ellos y están claramente escritos.
Centrales	No tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación)	Tienen en cuenta por lo menos 1 de las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación)	Tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación)
Concretas	Son preguntas o afirmaciones que no son observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.	Son preguntas o afirmaciones poco observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.	Son preguntas o afirmaciones, observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.

RUBRICA VALORACION CONTINUA			
Criterio	Inicial 1	Medio 2	Avanzado 3
Cíclica	La valoración continua está organizada en ciclos de retroalimentación y poco le ayudan a los estudiantes a desarrollar su comprensión en el tiempo.	La valoración continua está organizada en ciclos de retroalimentación que le ayudan a los estudiantes a desarrollar su comprensión en el tiempo.	La valoración continua está organizada en ciclos de retroalimentación que le ayudan a los estudiantes a desarrollar su comprensión en el tiempo y se hace periódicamente acompañado a los desempeños de comprensión.
Criterios	No son públicos ni claros y no tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).	Son públicos y tienen en cuenta algunas de las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).	Son claros, públicos y tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (Conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).
Variedad	No cuentan con una valoración tanto formal como informal y no involucra al estudiante en la autoevaluación y reflexión de su propio trabajo.	Cuenta con una valoración formal o informal y en ocasiones involucra al estudiante en la autoevaluación y reflexión de su propio trabajo.	Cuenta con una valoración tanto formal como informal e involucra al estudiante en la autoevaluación y reflexión de su propio trabajo.
Retroalimentación.	El docente realiza retroalimentación continua pero no da el tiempo a sus estudiantes para que enriquezcan su trabajo; ni se evidencian ciclos que sean parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	El docente realiza retroalimentación continua y le da el tiempo a sus estudiantes para que enriquezcan su trabajo; además consta de ciclos que son partes del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no incluye estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar en la comprensión.	El docente realiza retroalimentación continua y le da el tiempo a sus estudiantes para que enriquezcan su trabajo; además consta de ciclos que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar en la comprensión.

RUBRICA DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN			
CRITERIOS	NIVEL INICIAL 1	NIVEL MEDIO 2	NIVEL AVANZADO 3
PENSAMIENTO VISIBLE	Las acciones son poco variadas y ricas y en ocasiones permiten que los estudiantes vayan más allá de lo que saben, además se les dificulta utilizar ese conocimiento en contextos nuevos y en forma diferentes.	Las acciones son variadas y ricas y permiten que los estudiantes vayan más allá de lo que saben, pero en pocas ocasiones invitan a los estudiantes a utilizar ese conocimiento en contextos nuevos y en forma diferentes.	Las acciones son variadas y ricas y requieren que los estudiantes vayan más allá de lo que saben. Invitan a los estudiantes a utilizar lo que saben en contextos nuevos y en formas diferentes.
SECUENCIA	Presentan un diseño progresivo de forma parcial, de manera que los estudiantes escasamente desarrollan comprensión y construyen sobre lo que ya saben. En ocasiones se tiene en cuenta sus ideas y preguntas, se visualizan algunas de sus etapas (desempeños de exploración, investigación guiada y proyecto	Están diseñados progresivamente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que ya saben y teniendo en cuenta sus ideas y preguntas. Pero, se visualizan solo algunas de sus etapas (desempeños de exploración, investigación guiada y proyecto	Están diseñados progresivamente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que ya saben y teniendo en cuenta sus ideas y preguntas. Están organizados en desempeños de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

	final de síntesis.)	final de síntesis.)	
DIRECCIÓN	Existe parcialmente conexión entre Los desempeños, las metas y los tópicos generativos, impidiendo su comprensión.	Los desempeños están claramente conectados con las metas de comprensión y permiten su comprensión, pero en ocasiones poco permiten la comprensión de los tópicos generativos.	Los desempeños están claramente conectados con las metas de comprensión y permiten su comprensión, también permiten la comprensión de los tópicos generativos.

ANEXO 8: TABLA: RANGOS DE TIEMPOS Y TRANSCRIPCIONES EN LOS QUE SE OBSERVAN LOS CRITERIOS EN LOS VIDEOS

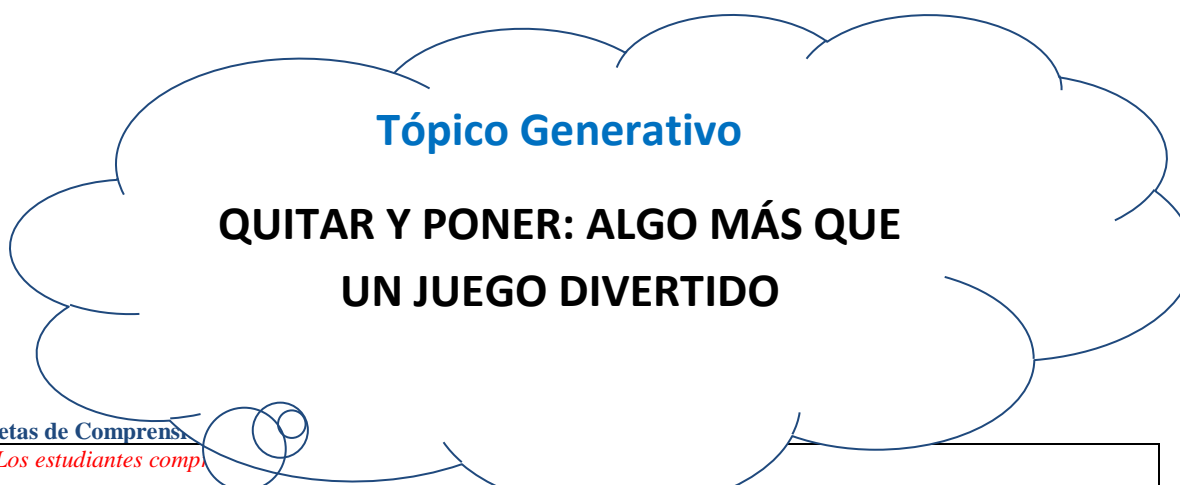
Criterio	Nivel Inicial (Rango de tiempo y transcripción)	Nivel Medio (Rango de tiempo y transcripción)	Nivel Avanzado (Rango de tiempo y transcripción)
Desempeños de Comprensión.		<p>(12: 43 – 13:16) La profesora: esta es una historia de la vida real, que van a hacer ustedes ahora, que pregunta tienen sobre esto que pasó. Lo primero que van a hacer es escribirla en el cuaderno. En orden van a sus puestos y escriben una o dos preguntas que le haya quedado, qué pregunta se les viene a la cabeza sobre la historia, piensen, sí. No me la digan, primero escribanla y después si me van a leer, pero primero escribanla.</p> <p>(15:32 – 16:44) La profesora: bueno, aquellos que ya escribieron vamos a leerla, el que no haya escrito una pregunta, vayan pensando a medida que sus compañeros van participando, pero que no sea la misma pregunta que hacen sus compañeros, hablo con el que no la ha hecho. Si usted escribió igual a la de su compañero no pasa nada porque yo sé que no se fijó, pero si sus compañeros llegan a expresar las preguntas, los que no la han hecho no pueden hacer la misma pregunta, verdad?. Porque ya usted escuchó a su compañero. A ver vamos por este lado. Quién quiere leer las preguntas?, sino quieren yo lo escojo. Listo Javi léenos la pregunta papi. Javi: Qué le pasó a Mateo cuando lo amarraron? La profesora: duro que no escuchamos. Javi: Qué le pasó a Mateo cuando lo amarraron? La profesora: Que le pasó a Mateo cuando lo amarraron. El día que se perdió? Javi: cuando lo amarraron. La profesora: ok. Qué le habrá pasado a Mateo cuando lo amarraron?</p>	

ANEXO 9: PLANEACIONES BAJO EL MARCO DE LA EPC

Nombre:	NEIFIS MARIMON LOREO
Fecha:	JUNIO – 04 - 2017
Asignatura / Grado	MATEMATICAS – GRADO 1°
Duración de la unidad	3 SEMANAS

Hilo(s) Conductor(es):

- ✚ ¿CÓMO PUEDO APRENDER A SUMAR Y RESTAR OPERACIONES DE UNO Y DOS DIGITOS?
- ✚ ¿PARA QUE ME SIRVE APRENDER A SUMAR Y A RESTAR?



Metas de Comprensión:

1. Los estudiantes comprenderán:

- ✚ A) La representación y conteo de los números del 1 al 20. (Contenido)
- ✚ B) Los conceptos de suma y resta y hallarán diferencias entre ellos. (Contenido)
- ✚ C) El concepto de decena y su representación gráfica. (Contenido)

Pregunta:

- ✚ ¿Qué es sumar y que es restar?
- ✚ ¿Cómo puedo diferenciar una suma de una resta?

2. Los estudiantes comprenderán:

- ✚ A) La forma en la que se resuelven las sumas y restas (Método).
- ✚ B) La forma de diferenciar entre sumar y restar. (Método)

Pregunta:

- ✚ ¿Cómo puedo realizar en forma correcta una operación básica?
- ✚ ¿Cómo puedo aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos adquiridos?

3. Los estudiantes comprenderán:

- ✚ A) La importancia de sumar y restar para su vida cotidiana. (Propósito)

<p>Pregunta:</p> <p>✚ ¿Cuál es la importancia para mi diario vivir el saber realizar en forma correcta las operaciones básicas?</p>
<p>4. Los estudiantes comprenderán :</p> <p>✚ A) La importancia de registrar y expresar sus conocimientos adquiridos a los demás</p> <p>Pregunta:</p> <p>✚ ¿En qué forma puedo comunicar mis conocimientos a los demás?</p>

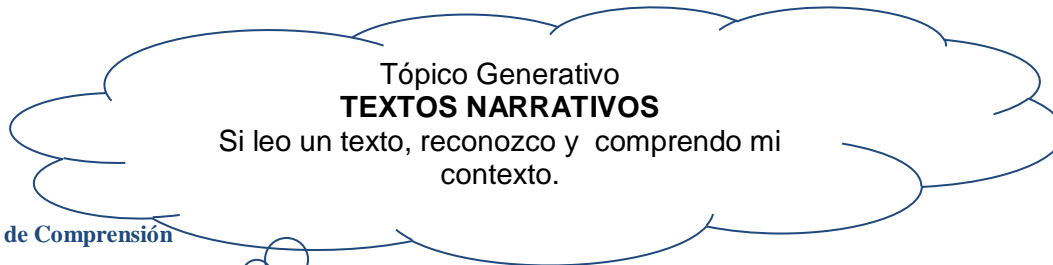
MC ⁱ	DESMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD ⁱⁱ	VALORACIÓN CONTINUA
1A	<p>Conteo de limones: para esta actividad necesitaremos una caja grande (a la cual se le harán muchos orificios) y unos limones. Con un marcador se escriben afuera de cada orificio los números del 1 al 20. Marcar así toda la caja. Se le pide al niño que vaya echando en cada hueco el número de limones que corresponde, así ya estará contando. Poner un recipiente pequeño al lado derecho de cada fila. Pedirle que saque los botones de los huecos de esa fila y los deposite en el recipiente. Luego que los cuente. Ahí estará contando de nuevo.</p>	E	<p>Retroalimentación formal:</p> <p>Se les recordará a los niños antes de iniciar la actividad los números del 1 al 20 y para ello se les pedirá hacer un conteo con la canción : “los huevos de la gallina turuleta”</p> <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> la habilidad que tenga el estudiante al momento de hacer el conteo el hecho de identificar o no los números escritos en la caja. También se valorará su disposición para seguir el ejercicio en caso que se equivoque, pues se les explicará que lo importante al equivocarnos es darnos cuenta en donde estuvo nuestro error para poder hacer correcciones.
1B	<p>Agrupemos piedritas: con cualquier elemento de este tipo que se tenga en la escuela, que sea sólido, que haya muchos de ellos se pueden realizar juegos para enseñarle al niño a sumar y luego a restar. La idea es tomar muchas piedras (por ejemplo 20) y representar con ellas sumas sencillas (de 1 solo dígito). Por ejemplo 1+3; 5+4; 3+4; etc. Igualmente se hace cuando llegue el momento de enseñarles a restar.(y posteriormente con operaciones de 2 dígitos).</p>	E	<p>Retroalimentación informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> A medida que vayan surgiendo las dudas e inquietudes de los niños, se irán resolviendo durante la actividad. <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> el dominio que tenga el estudiante de los conceptos de sumar y restar respectivamente, según el caso. Este dominio se reflejará al momento en el que el estudiante realice las representaciones de sumas y restas con las piedras. También se tendrá en cuenta la agilidad del estudiante para realizar las operaciones; desde el momento en que debe representar los sumandos, hasta el momento en que debe dar la respuesta y representarla con piedras.
1C	<p>Agrupemos por colores: necesitaremos muchas tapas de gaseosas amarillas y blancas, muchos cubiertos de plástico, muchos vasos desechables, al igual que muchos creyones. Todo este material estará en el piso al alcance de todos los estudiantes. Cada niño tendrá la oportunidad de manipular todos los materiales. En círculo estarán todos los</p>	IG	<p>Retroalimentación formal:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se hará por medio del conteo de cada objeto. <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> el hecho de que el estudiante identifique el valor de una decena, lo cual se verá

	<p>niños sentados en el piso, ellos deberán agrupar por color cada objeto. Deberán tomar solo 10 por cada color.</p> <p>De esta forma se les explicara que una decena es equivalente a 10 unidades y que ellos tienen en sus manos una decena de tapas amarillas y otra de tapas blancas, de vasos, creyones, y de cubiertos, según sea el caso.</p>		<p>reflejado al momento en que el estudiante tenga en sus manos 10 unidades de lo que se le pida formar como decena.</p>
2 A	<p>Juguemos con nuestros dedos: coger un papel de color, recortar la forma de las dos manos y pegarlas sobre un papel blanco dejando los dedos despegados. Los dedos se suben y se bajan según la operación que se va a realizar. Debajo de las manos se escriben los resultados de las sumas y restas de los dedos.</p> <p>Cada niño deberá traer los recortes de sus manos de su casa y en clase se hacen las operaciones.</p>	IG	<p>Retroalimentación formal:</p> <ol style="list-style-type: none"> se les recordara el conteo de números del 1 al 20 (o más) <p>Retroalimentación informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> se realizará al momento en que se aclaren dudas surgidas por parte de los estudiantes al momento de realizar la actividad. <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> la habilidad de los estudiantes para captar con facilidad el método explicado para resolver sumas y restas sencillas el hecho de manipular con facilidad el material de trabajo. También se tendrá en cuenta el cumplimiento del compromiso en casa (traer las manos recortadas en papel de color)
todos	<p>La tienda de la señora Neffis: A los niños se les entregarán figuras de monedas que contengan un valor (un número) con los cuales podrán comprar artículos que se venden en la tienda de la señora Neffis. En esta tienda se venderán golosinas con diferentes precios.</p>	PF	<p>Retroalimentación formal:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se les recordará los procesos de sumas y restas antes de iniciar la actividad. <p>Retroalimentación informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> se realizará al momento en que se aclaren dudas surgidas por parte de los estudiantes al momento de realizar la actividad. <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> la habilidad del estudiante para lograr sacar cuentas, es decir hacer sumas y restas con facilidad al momento de querer comprar una golosina. el hecho de que el estudiante demuestre que sabe cuándo le alcanza o no para comprar algo, o cuánto le hace falta para hacerlo.
4 A	<p>Comamos Golosinas: para esta actividad utilizaremos bolsas de chitos. Pondremos 5 chitos inicialmente por cada estudiante, pedirle al niño que los cuente, luego que los dibuje en el cuaderno y escriba cuántos hay. La próxima orden será que se coma uno, que las vuelva a contar, y vuelva a escribir cuántos tiene ahora. Luego que se coma otro y así sucesivamente. Luego debe identificar si realizó sumas o restas con esta actividad.</p> <p>Con esta actividad los niños se introducirán en el proceso de realización de restas.</p>	IG	<p>Retroalimentación formal:</p> <ol style="list-style-type: none"> se les recordara el conteo en descenso desde el 20 hasta el número 1. <p>Retroalimentación informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> se realizará al momento en que se aclaren dudas surgidas por parte de los estudiantes al momento de realizar la actividad. <p>Se tendrá en cuenta para los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> La actitud del estudiante al realizar la actividad Que haya hecho en forma correcta el conteo Que dibuje en el cuaderno la cantidad de chitos correspondientes a lo que había dicho que habían. Que al volver a contar realice bien la

			operación 5. Que identifique que el proceso que realizó corresponde a una resta.
4 A	Matemáticas en mi escuela: Para despertar el interés al niño por las matemáticas se puede comenzar por enseñarle a reconocer los números del 1 al 20. Para ello los estudiantes deben contar e identificar el número de los pupitres que hay dentro del salón y el número de estudiantes, al igual que el número de árboles que hay en el patio y también deben contar cuantos salones hay en la sede y pedirle que los lea en voz alta.	E	Retroalimentación informal: 1. Se resolverán dudas surgidas a partir de la actividad. Se tendrá en cuenta para los criterios: 1. Que los niños identifiquen los números del 1 al 20 2. Que niños saben contar más allá del número 20 3. Que los estudiantes realicen la actividad sin necesitar ayuda para contar 4. Su participación al momento de socializar sus resultados.
4 A	Usemos el Ábaco: partamos del punto que ya saben contar perfectamente hasta el número 20 (o más). Cada niño debe tener su ábaco. Le pediremos al niño que haga agrupaciones, es decir que cuente según las indicaciones del docente realizando sumas y restas. Las debe volver a contar. Al azar se le preguntará el resultado a algún estudiante aunque todos deben tener la respuesta. Así de fácil ya hizo una suma y después una resta. De esta forma se sigue con la dinámica del juego.	IG	Retroalimentación formal: 1. Se les recordará los procesos de sumas y restas. Retroalimentación informal: 1. se realizará al momento en que se aclaren dudas surgidas por parte de los estudiantes al momento de realizar la actividad. Se tendrá en cuenta para los criterios: 1. El cumplimiento de su compromiso anterior (traer un ábaco). 2. La habilidad del niño para hacer agrupaciones en el ábaco. 3. La habilidad del niño para realizar las operaciones según las indicaciones del docente. 4. La disposición del estudiante para dar a conocer sus resultados y compararlos con el de sus compañeros.

Nombre:	JUAN CARLOS PEREZ LEIVA
Fecha:	MAYO 08 DE 2018
Asignatura / Grado	ESPAÑOL / TERCERO
Duración de la unidad	2 horas

Hilo(s) Conductor(es): ¿Cómo puedo mejorar mi comprensión lectora para reconocer diferentes clases de textos?



Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>Mediante la lectura, reconocerán las características propias de un texto narrativo.</p> <p>Pregunta: ¿Qué es un texto narrativo? (Dimensión de contenido)</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>A través de la realización de una gráfica, pueden representar una situación narrada.</p> <p>Pregunta: ¿Qué tipo de gráficas permiten representar la narración de una historia? (Dimensión de método)</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>Al narrar historias y compartirlas, pueden empezar a señalar en esos textos, diferentes aspectos y detalles de la historia.</p> <p>Pregunta: ¿Cuáles son los principales aspectos en la narración de una historia? (Dimensión de propósito)</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>A través de la lectura y la escritura, es importante que socialicen o transfieran lo que comprendieron en un texto narrativo.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo realizar una lectura que permita una exploración significativa en un texto narrativo y expresar lo que comprendí? (Dimensión formas de comunicación)</p>
--	---	--	--

MC ¹	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD ²	VALORACIÓN CONTINUA
MC ¹ MC ²	<p>Se realizarán preguntas a los estudiantes para reconocer historias que les pasan a diario.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Recuerdan algo cómico que les haya ocurrido esta semana? ➤ ¿Qué lugares observan para llegar al colegio? ➤ ¿Qué clima hacía esta mañana antes de llegar? ➤ ¿Cuál es el día de la semana que más les gusta? <p>Los estudiantes responderán las preguntas de manera individual, podrán compartir sus respuestas frente al grupo o en parejas. Luego,</p>	Exploración	Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la realización de la gráfica y se seleccionan los que se consideran adecuados de acuerdo a una rúbrica de documentos gráficos; se proponen como criterios: secuencia de la narración, representación detallada y presentación. Lo importante es que narren sus anécdotas con descripciones detalladas.

¹En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

²En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E:** exploración. **IG:** Investigación Guiada. **PF:** proyecto final de síntesis

	realizarán una representación gráfica de esa situación narrada.		
MC ³	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes realizarán lecturas de textos descriptivos, podrán ser textos que describan muy bien situaciones, personajes o lugares. ➤ Los estudiantes recordarán el concepto de descripción y sus clases, con ejemplos dados en los textos leídos. ➤ Los estudiantes, leerán textos narrativos y podrán ir reconociendo las estrategias propias de la descripción. 	Investigación guiada.	Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la realización de respuestas a las solicitudes formuladas y se seleccionan los que se consideran adecuados de acuerdo a la rúbrica de documentos escritos; se proponen como criterios: dominio del tema, fuentes utilizadas y presentación. Observación de los trabajos y retroalimentación continua y pertinente realizada por el docente.
MC ³	Los estudiantes a través de su ingenio, crearán fichas que les permitan reconocer los elementos de una descripción o sugerencias para realizarla.	Investigación guiada.	Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la realización de las fichas y se seleccionan los que se consideran adecuados de acuerdo a la rúbrica de elaboración de fichas; se proponen como criterios: dominio del tema, fuentes utilizadas y presentación. Observación directa y activa del trabajo hecha por el docente y la retroalimentación se hará de manera constante por el docente y compartida con los estudiantes, donde ellos expresarán sus puntos de vista y juicios valorativos.
MC ³	Los estudiantes podrán reconocer algunos elementos en los textos narrativos que lean, ya sea en parejas o en equipos. Se realizará una ficha, con preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué personajes aparecen? ➤ ¿Cómo son físicamente? ➤ ¿Cómo es su personalidad? ➤ ¿Qué lugares se describen en la narración? ➤ ¿Cómo es el clima? ➤ ¿Qué adjetivos se usan para describir el lugar? 	Investigación guiada.	Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la realización de repuestas a las preguntas formuladas y se seleccionan los que se consideran adecuados de acuerdo a la rúbrica de documentos escritos; se proponen como criterios: dominio del tema y presentación. Los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar y valorar los diferentes trabajos entre ellos mismos, con orientación pertinente del docente.
MC ⁴	Los estudiantes socializarán o transferirán lo que comprendieron. En este caso, la exposición de las fichas en grupo permite iniciar ese proceso de transferencia y valoración, para evidenciar que se comprendió la descripción en los diferentes textos que leyeron.	Proyecto final de síntesis.	Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la exposición de las fichas y se seleccionan los que se consideran adecuados de acuerdo a la rúbrica de exposición; se proponen como criterios: dominio del tema, medios de apoyo y presentación. La observación directa del trabajo permite detallar claramente donde están las dificultades de los estudiantes y realizar constantemente la retroalimentación adecuada y pertinente por parte del docente.

Anexo 10: ACTA N° 07

ASISTENTES:

MANUEL ROBERTO JULIO PATERNINA

NEIFIS MARIMON LOREO

JUAN CARLOS PEREZ LEMA

FRANCISCA TOSCANO

El día 17 del mes de mayo del año en curso, siendo aproximadamente las 4:30 pm. Se reunieron en casa de la señora Francisca Toscano con el fin de realizar un encuentro con nuestra asesora de tesis, la Dra. Gabriela Atehortua.

El encuentro se desarrolló de la siguiente manera:

1. Se socializó las guías de análisis planteamiento del problema, donde cada docente expresó sus ideas respecto a lo planteado en la guía individual.
2. Se analizó cual era el problema posible
3. Se tomó evidencia de la clase a través de un audio

Teniendo en cuenta las guías realizadas por los docentes se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Hay un acercamiento en el problema, pero falta definirlo con referentes teóricos y evidencias que soporten el problema.

Se acordó realizar las siguientes actividades

1. Elaborar una evidencia que soporte que entiende los compañero sobre planeación (entrevistas o encuestas)
2. Elaborar una rúbrica para evaluar las planeaciones
3. Recolectar las planeaciones de algunos docentes y analizarlas teniendo como referencia la rúbrica.
4. Para el próximo encuentro (24 de mayo 2017) se entregará un documento que cortege lo siguiente:
 - a) Generar un documento sencillo que indique, qué es planeación argumentada teóricamente.
 - b) Por qué la planeación es un problema
 - c) Plantear la pregunta problema

ANEXO 11: TALLER DE INVESTIGACIÓN FASE PLANEACIÓN

Creado por Gabriela Atehortua 2017

PLANEACIÓN

FECHA: 14 /05/ 2018

NOMBRES: Neifis Marimón Loreo, Francisca Toscano, Manuel Julio, Juan Pérez.

MOMENTO

CICLO: ciclo III

Hasta el momento hemos realizado un ciclo, de forma colaborativa y deliberada, que terminó con la fase de REFLEXIÓN, en donde hemos llegado a un acuerdo común sobre lo que entendemos de forma individual y grupal sobre algunos aspectos. Estas declaraciones deliberadas conjuntamente se constituyen en nuestro referente teórico, que debe estar muy presente en las acciones a realizar. Este ciclo comenzó por un análisis individual, luego una evaluación y reflexión de acuerdos grupales.

Ahora, comenzaremos un nuevo ciclo. La fase de planeación permite llegar a acuerdos para hacer una implementación individual, que estará seguida de una evaluación y reflexión después de desarrollar su clase.

ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS para poder llegar a una definición de grupo por favor conteste primero de forma individual.

1. DE FORMA INDIVIDUAL conteste:

- 1.1. Investigación cualitativa
- 1.2. Investigación – Acción
- 1.3. Ciclos de reflexión
- 1.4. Alcance
- 1.5. Contexto

CONTESTE DE FORMA INDIVIDUAL

- 1.6. ¿Qué es planeación?
- 1.7. ¿Cómo planear?
- 1.8. ¿Cuáles son las acciones constitutivas de la planeación?

CONSENSO GRUPAL SOBRE LOS SIGUIENTES CONCEPTOS de manera grupal registre la definición grupal de los siguientes términos de manera sustentada, tanto teórica como práctica.

2. DE FORMA GRUPAL

- 2.1. Investigación cualitativa

Taylor y Bogdan, consideran en un sentido amplio la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (1986, p. 20).

La investigación cualitativa se basa, en el estudio de un fenómeno o una realidad que descubrir, construir e interpretar. El investigador asume que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde la visión de los factores estudiados. El mundo es construido por el investigador. La realidad si cambia por la observación y recolección de datos. (Evans, 2012)

Para el grupo investigador la investigación cualitativa se desarrolla en el estudio de un fenómeno y se convierte en un ejercicio de lectura interpretativa de ésta realidad que se está estudiando, con la intención de obtener datos que se conviertan en información, tal y como lo expresa Hernández, Fernández y Baptista. Esta información se obtiene por medio de la experiencia de los investigadores, que luego se convierte en unidades de análisis que dan explicación y comprensión al fenómeno estudiado.

Lo que busca un estudio cualitativo, es obtener datos que se convertirán en información de situaciones (Mi práctica), en profundidad, en las propias 'formas de expresión' en que ella sucede. (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

2.2 Investigación– Acción

La investigación acción es una forma de búsqueda auto reflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan en las prácticas y las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis, 1988, p. 42).

Es una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa. Con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Lewin, 1946).

Para el grupo investigador la investigación acción es un diseño, donde el investigador es el sujeto que investiga su propia realidad; parte de problemas que se presentan cotidianamente facilitando su comprensión y buscando mejoras de éste. No solo lo investiga sino que busca soluciones o interviene para reflexionar, en este sentido el sujeto que investiga es el Profesor quien busca mejorar su práctica pedagógica, este diseño consta de unas partes conocidas como ciclos cuyas fases son planear, intervenir, evaluar y reflexionar. En este sentido La revista human relations 1970 en su artículo de N. Rapaport define la investigación acción como un método que busca solucionar un problema práctico concreto de una situación específica a través de la colaboración mutua entre los miembros del grupo y al mismo tiempo contribuir al desarrollo de los objetivos generales de las ciencias sociales también. Elliot en el 1993 la define como un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

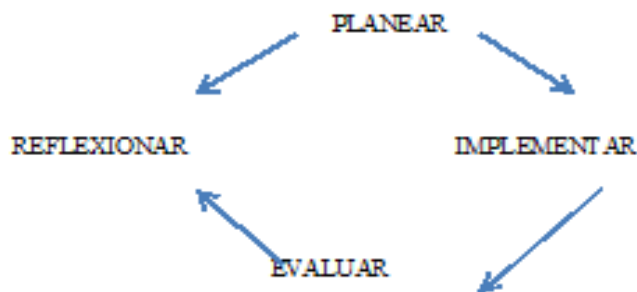
La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988).

A modo de síntesis, La investigación acción es un diseño de investigación que se desarrolla a través de ciclos de reflexión acción y cada uno está constituido por las siguientes fases: PLANEAR, INTERVENIR, EVALUAR Y REFLEXIONAR. (Alta, 2015).

2.3 Ciclos de reflexión

Serie de fases o estados por las que pasa un acontecimiento o fenómeno y que se suceden en el mismo orden hasta llegar a una fase o estado de reflexión, a partir de las cuales vuelven a repetirse en el mismo orden. (Guzmán, 2010)

Ciclo PIER:



Para el grupo investigador los ciclos de reflexión son una serie de pasos que se desarrollan e implementan con el fin de analizar el fenómeno estudiado. Estos pasos se repiten una y otra vez de manera consecutiva.

2.4 Alcance

Para el grupo investigador el alcance en una investigación consiste en el sentido o perspectiva que el investigador le dé a su estudio de investigación, es decir se contempla como aquel resultado que se espera de la investigación. Los investigadores desarrollan un alcance descriptivo, por ende pretenden obtener una información detallada respecto al fenómeno o problema estudiado, que en este caso son las prácticas pedagógicas.

El alcance de una investigación indica el resultado, lo que se obtendrá a partir de ella y condiciona el método que se seguirá para obtener dichos resultados, por lo que es muy importante identificar acertadamente dicho alcance antes de empezar a desarrollar la investigación. Como explica Hernández, Fernández & Baptista (2010), cuando se habla sobre el alcance de una investigación no se debe pensar en una tipología, ya que más que una clasificación, lo único que indica dicho alcance es el resultado que se espera obtener del estudio. Según estos autores, de una investigación se pueden obtener cuatro tipos de resultados:

- 1) Estudio exploratorio: información general respecto a un fenómeno o problema poco conocido, incluyendo la identificación de posibles variables a estudiar en un futuro.
- 2) Estudio descriptivo: información detallada respecto un fenómeno o problema para describir sus dimensiones (variables) con precisión.
- 3) Estudio correlacional: información respecto a la relación actual entre dos o más variables, que permita predecir su comportamiento futuro.
- 4) Estudio explicativo: causas de los eventos, sucesos o fenómenos estudiados, explicando las condiciones en las que se manifiesta.

3.5 Contexto

Siendo coherente con la perspectiva de contexto que más adelante el lector podrá encontrar.

Para el grupo investigador se puede definir el contexto como el conjunto de situaciones que se presentan en un lugar determinado, en este caso las aulas escolares.

Para Bermúdez y Longhi definen el contexto como "conjunto de dinámicas socio-ecológicas que ocurren en el espacio donde el profesor, estudiante y escuela se desenvuelven todos los días, también las situaciones e informaciones a las que constantemente se enfrentan, para Yesica Hernández son las características sociales, culturales, económicas, psicológicas y conceptuales en las que está inmerso el estudiante". (2012)

Es la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.). (Valbuena, 2007)

El contexto del aula puede ser visto desde los siguientes componentes:

Situacional: Se refiere al medio socio-cultural, ambiental, institucional y el momento histórico.

Mental: Del docente y alumnos, conformado por todo lo "no observable" mencionados como las representaciones y referentes sobre el tema.

Lingüístico: Representado en el habla de profesores y alumnos, y en la terminología propia del contenido y su lógica. (De Longhi, 2000 referenciado por Vanegas, D; Hernández, Y; Soto, R; Orozco, Y. 2013)

CONTESTEN DE FORMA GRUPAL

2.6 Qué es planeación?

Rodríguez define a la planeación como un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes, los cuales es necesario visualizarlos dentro de planes estratégicos que dan dirección general en lo referente a la formación integral de alumnos aptos para enfrentar el siglo XXI. Rodríguez, L. (2009)

La planeación es un instrumento que utilizan los profesores todos los días, este le permiten plantear una serie de actividades o acciones las cuales se orientan teniendo como referencia unos de contenidos a enseñar de acuerdo a la disciplina, la planeación facilita el buen desempeño del Profesor en su proceso de enseñanza, de la misma forma en esta se plantan las estrategias, la metodologías, las técnicas a utilizar, se determina el tiempo en el cual se va a implementar los aprendizajes esperados y las forma como se valora tanto el desempeño del estudiante como del Profesor dentro del proceso, en este sentido el docente cuando realiza la planeación debe ser consciente y organizado en su proceso de enseñanza. Es así como afirma García, Melitón; Valencia-Martínez, Marisol:

Para el grupo investigador la planeación es vista como algo más que un formato, por el contrario, es un instrumento que nos permite introducir aquellas acciones constitutivas de la práctica pedagógica. Nos permite una mejora de nuestras acciones en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos y estrategias, en busca de lograr de una forma consciente y organizada, los propósitos y aprendizajes planeados.

"La planeación es la aplicación racional de la mente humana en la toma de decisiones anticipatoria, con base en el conocimiento previo de la realidad, para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo plenamente deseado satisfactorio". S. f

El docente es el principal hacedor de la planeación que se desarrolla particularmente en el aula de clase, y, más que un conjunto de objetivos, metas, estrategias, prioridades, recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se constituye en un elemento esencial que permite dar cumplimiento a la planeación de manera global, porque el objetivo de toda planeación educativa se cumple en la clase que imparte el profesor. Básicamente podemos entender la planeación como esa serie de acciones desarrolladas por el docente antes, en el momento de llegar, hasta que sale del aula y aun después. (Mendoza, 2011)

2.7 Cómo planear colaborativamente?

El grupo investigador está en acuerdo que para planear en forma colaborativa se debe en primer lugar tener espacios de reflexión al interpretar las situaciones de aula y evaluar los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes va alcanzando. Con esta información se pone en juego su saber pedagógico para tomar decisiones sobre su actuar y realizar ajustes a lo planeado en ciclo anterior.

Para planear una clase el Profesor se plantea algunas preguntas como lo afirma Barrera y León ¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué? ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones? ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?(2001. p. 27). para poder responder estas dos preguntas se propone plantearse desde el marco de la EpC las metas de comprensión el hilo conductor y el tópico generativo, en este mismo sentido para responder la pregunta dos se debe planear unos

desempeños entendida estas como las acciones que desarrollan los estudiantes con el Profesor para hacer visible el pensamiento y para responder la pregunta tres se debe tener presente la valoración continua entendida esta como ciclos de retroalimentación la cual permitirá observa y valorar que tanto han aprendido los estudiantes.

2.8 Cuáles son las acciones constitutivas de la planeación:

El grupo investigador en forma deliberada y consensuada define las siguientes acciones constitutivas de la planeación:

Inicialmente deberá realizar acciones de enseñanza en el caso de plantear estrategias como:

- Definir el grado
- Escoger la(s) temática(s) o conceptos sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión. (Tópico generativo). Hacerlo visible
- Tener claro qué deseamos que los estudiantes aprendan en las sesiones de clase (hilo conductor).
- Identificar las comprensiones que esperamos que el estudiante alcance durante determinado tiempo. (Metas de comprensión).
- Involucrar el contexto de los estudiantes
- Pensar en actividades que nos ayuden a involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de lo que deseamos que comprendan (desempeños de comprensión)
- Seleccionar acciones que nos ayuden a identificar en nuestros estudiantes que hayan desarrollado comprensión (Valoración continua). En este caso definir la retroalimentación e implementar rúbricas de valoración para que la valoración sea más formal
- Plantear estrategias que permitan visibilizar el pensamiento por ejemplo Rutinas de pensamiento, estudio de caso, resolución de problemas, etc.
- Definir el método a seguir y las técnicas a utilizar
- Por último ejecutar las acciones planteadas en la planeación, interpretar las situaciones que se dieron en el aula, y evaluar el aprendizaje de los estudiantes y las reflexiones del docente para luego hacer ajuste a la planeación.

CONSENSO GRUPAL sobre cómo van a planear sus clases.

2.9 ¿Cuáles son las decisiones en concreto que según la Reflexión del pasado ciclo van a tener en cuenta para desarrollar su siguiente planeación de clase? Registre qué acciones han decidido como grupo para desarrollar la siguiente planeación.

Permitiendo visualizar nuevas planificaciones e intervenciones, el grupo investigativo propone las construcciones de nuevas estrategias de acción, tales como:

1. Implementar rúbricas que contengan criterios claros de valoración para cada una de las subcategorías de nuestra investigación que nos permitan dar cuenta de esta. (Martínez, 2008) dice que en el contexto educativo, una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Según Vera citado por Martínez, Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata. (Vera, 2004). Según Díaz Barriga (2005) citado por Martínez las rúbricas son guías o escalas de evaluación, donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas

Para (Martínez, J.2008) Las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen. También se puede afirmar que una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto. O dicho de otra manera, una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de

criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular

2. Diseñar un protocolo para que dentro del aula un par evalúe nuestra acción. David Allen propone que la estructura del protocolo fomenta un tipo de conversación que permite a todos los participantes-docentes, educadores y "amigos críticos"- transmitir sus propios puntos de vistas sobre el trabajo. Los protocolos les sirven a los maestros la oportunidad de recibir comentarios y críticas útiles sobre su trabajo. Les permiten examinar y analizar las tareas que asignan y los estándares que proponen para los trabajos escolares a la luz de lo que realmente hacen los alumnos en sus trabajos. (Allen, D. 2000, pag. 130)

3. Implementar como técnica de observación videos de clase. Allen, D en su libro La evaluación del Aprendizaje cita a Erickson y Wilson, según estos autores las grabaciones de casos pueden "ayudarnos a estar más cerca de la acción que tiene lugar en las escuelas" (Erickson y Wilson.1982), el video proporciona una "perspectiva" importante de los trabajos y el aprendizaje de los alumnos. (Collins, Hawkins y Frederick, 1991). Los videos son importantes porque permiten ver la realidad del aula

ACCIONES COMUNES Y ESPECÍFICAS DE PLANEACIÓN

2.10. En grupo ubique las acciones que realizarán en común para planear.

En grupo relate qué acciones, si las hay, serán específicas de su aula

ACCIONES COMUNES	Definir el grado y el tópico generativo	Identificar las comprensiones que esperamos que el estudiante alcance durante determinado tiempo. (Metas de comprensión)	Involucrar el contexto de los estudiantes y Pensar en actividades que nos ayuden a involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de lo que deseamos que comprendan (desempeños de comprensión)	Seleccionar acciones que nos ayuden a identificar en nuestros estudiantes que hayan desarrollado comprensión. (Valoración continua).
------------------	---	--	---	--

ANEXO 12: ACTIVIDAD GRUPAL ANEXO 14: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN, TRIANGULACIÓN CONCLUSIÓN DE LOS DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN.

Categoría: Desempeño de Comprensión				Triangulación/Evaluación
Investigador n° 1	Investigador n° 2	Investigador n° 3	Investigador n° 4	
En la planeaciones se logra evidencia que existe algunas acciones que el docente plantea para alcanzar lo propuesto pero se quedan meramente en actividades que en nada logran desarrollar competencias, son actividades que no permiten comprometer a los estudiantes con lo que están haciendo y tienen poca claridad del propósito de lo que hacen. Se enmarcan más a los contenidos que a las competencias a desarrollar.	Los desempeños de comprensión como tal no se observan, en su lugar se observan actividades poco variadas y ricas y en ocasiones permiten que los estudiantes vayan más allá de lo que saben, además se les dificultan utilizar ese conocimiento en contextos nuevos y en forma diferentes.	En la planeación solo se distinguen descripciones de actividades que no tienen como fin desarrollar la comprensión en los estudiantes, se limitan únicamente a transmitir conceptos y contestar preguntas sin tener la necesidad de pensar.	En las planeaciones pasadas, las actividades se plantean de manera estática, sin variedad y sin permitir el desarrollo de la comprensión. También se logra analizar que no tienen una secuencia solo son planteadas para un momento específico y no perduran en el tiempo además no permiten ver los conocimientos previos.	Los desempeños de comprensión son las actividades que brindan al estudiante esas oportunidades para demostrar que han desarrollado la comprensión de un tema, por eso se hace indispensable seguir colocando a los estudiantes actividades que les permitan ir más allá de lo que saben. Los desempeños de comprensión requieren que el estudiante vaya más allá de la información recibida para crear algo nuevo, rediseñando, expandiendo, extrapolando, aplicando y construyendo sobre lo que ya sabe. El mejor desempeño de comprensión es el que ayuda al estudiante a desarrollar y demostrar comprensión. Perkins, D. (1994)

CONCLUSIÓN /REFLEXIÓN

El punto de partida de nuestra investigación se centra en la reflexión individual y grupal sobre nuestras prácticas pedagógicas. El grupo investigador desde su experiencia docente se ha visto en la necesidad de estudiar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas, con el objetivo de transformarlas. En este sentido, se hace una revisión a nivel investigativo y de producción teórica que dé cuenta de aquellas prácticas dirigidas a la comprensión y construcción de conocimiento en el aula. Dentro de las acciones de la práctica pedagógica está la planeación, este es el principal insumo que muestra cómo eran anteriormente nuestras prácticas, al reflexionar sobre ésta, se encontró que presentan algunas falencias al momento de realizarlas, por tal motivo es considerada un punto clave para investigar sobre como realizamos dichas acciones en el aula. Una de estas falencias es el concepto erróneo que se tenía sobre una actividad en clase, éstas solo eran un requisito de la planeación y no conducían a la comprensión en los estudiantes, es así como se logra evidenciar que un desempeño de comprensión va más allá de una mera actividad y más que invertir el tiempo de los estudiantes, busca desarrollar en ellos su comprensión por medio de la realización de varias acciones que demuestren que comprendieron sobre un tema o contenido.

ANEXO 13: TALLER ACERCAMIENTO AL PROBLEMA

INTEGRANTES

NEIFIS MARIMON

JUAN PEREZ

MANUEL JULIO

FRANCISCA TOSCANO

1. Pensar en un problema institucional.
2. Plantear la pregunta de investigación

DESARROLLO

1. PROBLEMA:

Desde nuestras aulas de clase no se logran desarrollar estrategias que permitan a nuestros estudiantes comprender con facilidad las temáticas dadas.

2. PREGUNTA:

¿Cómo mejorar nuestras prácticas docentes que permitan desarrollar estrategias para que los estudiantes logren comprender las temáticas dadas?

ANEXO 14: ACTA N° 06

ASISTENTES:

MANUEL ROBERTO JULIO PATERNINA

NEIFIS MARIMON LOREO

JUAN CARLOS PEREZ LEIVA

FRANCISCA TOSCANO

El día 3 del mes de mayo del año en curso, siendo aproximadamente las 6:45 pm. Se reunieron en casa de la señora Francisca Toscano con el fin de realizar un encuentro con nuestra asesora de tesis, la Dra. Gabriela Atehortua.

Se desarrolló como agenda el análisis del documento enviado sobre el problema a investigar quedando planteadas las siguientes sugerencias:

1. Mejorar redacción al momento de expresar las ideas.
2. Tener base teórica al momento de usar constructos.
3. Revisar el uso de las referencias con respecto a las normas APA
4. Tener cuidado al expresar que el objeto de enseñanza es el docente y estudiante y no sociedad y padres de familia.

Al finalizar el encuentro se llegó a los siguientes compromisos:

1. Leer el documento enviado por nuestra asesora y tener en cuenta sus recomendaciones al momento de tomar decisiones en torno a éste
2. Próximo encuentro martes 17 de mayo.
3. El profesor Juan Carlo Pérez enviar la matriz para ubicar el problema común que se puede encontrar en las planeaciones que podrían ser común.
4. Enviar las planeaciones con las retroalimentación realizadas en los énfasis.
5. Próxima asesoría tener el planteamiento corregido y ubicar el problema común
6. Próximo encuentro 17 de mayo a las 7:00 pm

En constancia de lo anterior se firma a continuación.

ANEXO 15: TÉCNICA DE PROTOCOLO.

Técnica de observación de otro que se aterrizó con una grabación y transcripción. Luego en una matriz de categorías se colocó las frases que nos permiten explicar las categorías.

(La técnica para la evaluación es esta técnica la cual consiste en transcribir y luego ubicamos cada frase que nos nutre nuestras categorías, después nos reunimos socializamos como reunimos nuestras categorías se hace primero individual, se pone luego en conjunto y miramos cuales hay en común, cuales son distintos, cuales son interesante, relevantes... hay en donde empiezan a surgir categorías emergentes. Oiga esto como se llamara... por ejemplo como la tipología de pregunta... quizás ya no es indagación, sino competencias para hacer preguntas... o algo así... se le da un nombre teórico, a esa categoría que esta emergiendo y que todos estamos usando... entonces hacemos una primera reflexión de este proceso en donde narramos todo lo encontrado y que nos permite tomar decisión para la siguiente planeación. Para la planeación de ciclo... planeemos la siguiente planeación, planeemos las siguientes actividades y las siguientes preguntas)

Vamos a analizar la información que me permite explicar esa subcategorías. Por ejemplo respondernos a la pregunta ¿cómo desarrolle mis metas de comprensión?... que de todo el discurso que grave con la seño me permite analizar como fueron mis metas de comprensión... y así con las demás subcategorías. Luego coloco las frases que me permiten...

¿ Qué salió bien de tu clase?

Específicamente el hecho de que los niños lograron demostrar que comprendieron la temática de la clase pasada por medio de esta clase, que era continuación de la pasada.

¿ Qué no salió tan bien de tu clase?

El hecho de no lograr en mis estudiantes que ellos plantearan preguntas

¿ De las metas de comprensión que te propones... los estudiantes desarrollaran comprensión frente a los animales, sus características y necesidades... lograste eso?

Sí. Precisamente a eso era a lo que me refería cuando respondía a la primera pregunta. Que logre observar en mis estudiantes que ellos comprendían esas características, precisamente porque las lograron expresar.

¿ Qué de tu práctica hizo que eso pasase?

Mis niños tienen en su mayoría estilo de aprendizaje kinestésico y visual, el hecho de utilizar imágenes llamativas captaba su atención y eso también los motivaba a participar y a expresar lo que iban entendiendo.

¿ Cuáles son las características que diferencian a los animales, como meta de comprensión?

Fueron 3 las que se trabajaron: como estaba cubierto su cuerpo, donde Vivían y cual era su tipo de alimentación.

¿ Cómo articulas, relacionas lo que sucedió en forma positiva en la clase y nuestro proyecto de investigación.?

Nuestro proyecto va encaminado a desarrollar en nuestros estudiantes comprensión acerca de las temáticas que nosotros le impartimos, entonces vi mucho de esto al momento de involucrar al niño en las actividades de la clase, que no fuese el docente que dictara o llenara un tablero o cuaderno con palabras... el hecho que no fuese así si no que fuese mas ellos y yo, sentí que hubo conexión al momento que ellos lograron captar lo que se les quiso impartir.

Que de las acciones que hicimos ayudo a que se lograra la meta de comprensión...hicimos algo ...que fue?

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRASES QUE EXPLICAN LAS SUBCATEGORÍAS
Planeación	Desempeños de comprensión	<p>Específicamente el hecho de que los niños lograron demostrarme que comprendieron la temática de la clase pasada por medio de esta clase, que era continuación de la pasada.</p> <p>Logre observar en mis estudiantes que ellos comprendían esas características, precisamente porque las lograron expresar.</p> <p>Nuestro proyecto va encaminado a desarrollar en nuestros estudiantes comprensión acerca de las temáticas que nosotros le impartimos, entonces vi mucho de esto al momento de involucrar al niño en las actividades de la clase.</p>
	Valoración continua.	
Indagación	Niveles de indagación.	El hecho de no lograr en mis estudiantes que ellos plantearan preguntas
Fuerzas visibles del pensamiento	Interacciones.	El hecho de utilizar imágenes llamativas captaba su atención y eso también los motivaba a participar y a expresar lo que estaban entendiendo.

ANEXO 16: TRANSCRIPCIÓN DEL PROTOCOLO DE LA FASE DE REFLEXIÓN

Buenas noches estamos aquí reunido haciendo el primer ciclo de reflexión donde los investigadores mediante el intercambio de perspectiva en un ejercicio deliberado y consiente logramos una mejor comprensión de nuestra práctica pedagógica y examinamos en profundidad las situaciones o los problemas que se presentan en nuestra aula.

Empezamos el protocolo con las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles fueron nuestras principales falencias con respecto a la planeación?

MANUEL JULIO P.

Nuestras principales falencias en nuestra planeación más que todo fue los criterios de evaluación continua, más exactamente en el proceso de autoevaluación coevaluación, se mostraron falencia en cuanto que los estudiantes no evaluaron sus propios trabajo y tampoco tuvieron en cuenta la valoración de sus trabajos entre ellos mismos, entonces allí fue donde hubo muchas falencias en la planeación.

NEIFI MARIMÓN

En mi caso particular tuvo mucho que ver los criterios de valoración continua: la autoevaluación y heteroevaluación, porque muy poco se tiene en cuenta a los estudiantes para hacer este tipo de actividades. Pensé que era porque eran estudiante muy pequeños, pero me he dado cuenta que a cualquier edad se puede hacer este tipo de evaluación. También el hecho del hilo conductor, aunque se les da a conocer a los estudiantes no se hace público.

JUAN PERÉZ

Tuvimos dificultades en el aspecto de la evaluación, pudimos observar en la planeación que esta categoría no era observable, no se tuvo en cuenta la autoevaluación, los estudiantes no reflexionaron acerca de qué aspectos debían mejorar y que aspectos debían fortalecer, en mi caso se pudo observar que el hilo conductor no se hizo público, no se hizo visible y constante este aspecto, para que los estudiantes tuvieran en cuenta el desarrollo de la comprensión de las clases.

FRANCISCA OSCANO

Dentro de las falencias que tuve en mi planeación pude notar que el hilo conductor no lo hacemos público solo se da a conocer pero no aparece reflejado dentro de los salones como dice el hilo conductor que debe ser público y ser visible en todo momento, con respecto a la evaluación se logra visibilizar solamente la evaluación que realiza el docente pero no hay una heteroevaluación y una autoevaluación la cual deberían realizar los estudiantes.

2. ¿Cómo están posesionadas nuestras categorías y subcategorías?

MANUEL JULIO P.

Bueno, nuestras categorías están posesionadas en nuestra planeación de acuerdo a las subcategorías desempeño de comprensión, hilo conductor, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, retroalimentación formal y retroalimentación informal, pues en nuestra planeación estas categorías, la autoevaluación un poco deficiente como ya lo habíamos mencionado anteriormente lo mismo que la heteroevaluación y el proceso de coevaluación que también se necesita un poco más de ejercicios con los estudiantes, también se nota que la retroalimentación no se hace durante todos los momentos de la clase, hay momentos que no aparece la retroalimentación formal.

NEIFI MARIMÓN

Con respecto a las categorías, planeación está muy bien posesionada porque se logran ver los desempeños y el hilo conductor.....mientras que la categoría criterios de valoración continua y retroalimentación no se ven muy bien posicionadas por que no se logran ver, de pronto si se hacen en clase, pero no se logran ver en la planeación, no están especificadas.

JUAN PERÉZ

Bueno, con relación a las categorías en lo que tiene que ver con la valoración continua, se presentan dificultades en la planeación y con respecto a la retroalimentación hay vemos unos avances, nos damos cuenta que el docente en este sentido si está pendiente que se haga una retroalimentación constante con participación de los estudiantes de manera formal e informal. Con relación al hilo conductor como se dijo antes hay que mejorar, pero en gran medida si estamos posesionados.

FRANCISCA TOSCANO

Con respecto a la categoría de planeación considero que están muy bien posesionadas ya que cada uno de nosotros maneja una buena planeación ya que somos consiente que debemos hacer buenas planeaciones para que haya un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, los desempeños de comprensión están como subcategorías están bien posesionados de la misma el hilo conductor que son interesantes, con relación a la subcategoría criterio de evaluación nos falta posesionarla más para que se refleje la autoevaluación, la Heteroevaluación y la coevaluación durante el proceso de enseñanza que realizamos con los estudiantes, la retro alimentación continua que también esta bastante posesionando ya que en cada una de las planeaciones se observa que el maestro constantemente está haciendo retroalimentación

1. ¿Qué cambios vamos a tener en nuestras prácticas pedagógicas en cuanto lo evaluado?

MANUEL JULIO P.

Nuestras prácticas pedagógicas debe cambiar en muchos aspectos, unos de los aspectos que considero debe cambiar es que hay que hacerle conocer en todo momento a los estudiante lo que es el hilo conductor, que es con lo que nosotros despertamos esa inquietud en ellos, hacer más participe al estudiante en cuanto al proceso de valoración, él juega un papel muy importante en la autoevaluación y de coevaluación, otro aspecto que hay que mejorar en el caso de la subcategoría de retroalimentación es que debe ser constante en todos los momentos de la clase.

NEIFI MARIMÓN

El cambio principal está en reconocer las falencias, para sobre ellas mejorar. En mi caso particular tener en cuenta la retroalimentación, que esta debe estar presente en todo los momentos de la clase tanto la formal como la informal; que no solo se refleje en el papel sino que también se vea en el desarrollo de las clases. Al igual que los criterios de valoración continua, esto es algo bastante nuevo para los estudiantes, porque no se hace con ellos.

JUAN PERÉZ

Bueno en mi caso, igual hay que mejorar la parte de la valoración continua, si aquí debemos tener en cuenta que el estudiante tiene que realizar sus propias actuaciones de manera reflexiva con orientación del docente y en cuanto al hilo conductor, otro aspecto que hay que mejorar, hay que mejorar mucho, si queremos lograr la comprensión en los estudiantes debemos motivarlos a partir del hilo conductor.

FRANCISCA TOSCANO

El cambio que vamos a tener de nuestra práctica pedagógica de acuerdo a lo evaluado es:

1 que nuestro hilo conductor sea público que se pueda colocar en un lugar visible de nuestro salón.

2. Que los desempeños de comprensión o esas acciones que vamos a plantear las podamos desarrollar en el tiempo estipulado que sean actividades que me permiten evaluar o valor todo el trabajo que ellos hacen pero que cada uno de los estudiantes también sea capaz de hacer una coevaluación y una Heteroevaluación que sean consiente de ese proceso que están haciendo, también el cambio que vamos a tener dentro de la evaluación formal comenzar a trabajar con nuestros estudiantes las rubricas darles criterios claros que tengas esos criterios en sus cuadernos para que sepan la manera como serán valorados.

2. El hilo conductor, los desempeños de comprensión, la retroalimentación y la valoración continua ¿me permiten analizar la planeación? sí, no y ¿porque?

MANUEL JULIO P.

El hilo conductor, los desempeños de comprensión, la retroalimentación y la valoración continua, nos permiten analizar la planeación, pues son el eje fundamental de la planeación, allí nosotros podamos ver cómo le despertamos esa curiosidad a los

estudiantes, también podemos observar las actividades que ellos van a realizar y cuál es la evaluación que nosotros vamos a tener de estos desempeños, más sin embargo hay unas limitaciones para observar que es el ejercicio del docente como tal, si se coloca en práctica, pero si se tiene en cuenta la planeación si es suficiente para observarla.

NEIFI MARIMÓN

Pienso que si nos permiten analizar nuestra planeación, porque, por ejemplo, el hilo conductor sería la forma como empezamos por captar la atención de los estudiantes, los desempeños serían las acciones mismas que nos permiten en el estudiante adentrarse en su proceso de aprendizaje y los criterios y retroalimentación se darían dentro de todo el proceso. Todos estos son claves para realizar una buena planeación.

JUAN PERÉZ

Yo pienso que si se logra determinar lo fundamental en la planeación con estos aspectos, vemos que son y que están inmersos en la planeación que hacemos a diario y que desarrollamos en nuestro acto educativo, el hilo conductor es el inicio y vemos que tenemos que desarrollarlo y llevarlo de manera adecuada, la valoración continua es pertinente, nos damos cuenta de cómo podemos evaluar a nuestros estudiantes y plasmarla en la planeación, los desempeños son fundamentales, pues son las acciones que realizan nuestros estudiantes con nuestra orientación.

FRANCISCA TOSCANO

Considero que sí, ya que a través del hilo conductor, es el enganche es la pregunta abarcadora que me permite introducir a los estudiantes en un tema que quisiera abordar con ellos, los desempeños de comprensión que son esas acciones que deben ser ricas, variadas que estimule a ese estudiante a alcanzar esas metas y esos hilos conductores que estamos proponiendo, también me parece muy importante la valoración continua y la retroalimentación ya que por lo general es el docente siempre es el que valora, mientras que poco le damos a los estudiantes la participación para que sean capaz de hacer reflexión con sus propios compañeros y de hacerles observaciones que le permitan mirar cómo va su proceso.

1. ¿Qué otra técnica de observación me permite evaluar mejor las subcategorías?

MANUEL JULIO P.

Otra técnica de observación que nos permitiría evaluar mejor las subcategorías como el hilo conductor, los desempeños de comprensión, la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, la retroalimentación formal e informal, pienso que el diario de campo sería muy útil, de igual manera los videos que son de gran ayuda porque allí refleja todo lo que nosotros realizamos en nuestra aula de clase, es decir en nuestra práctica pedagógica.

NEIFI MARIMÓN

1. Otra técnica de observación sería un video o los videos de clase, porque tuvimos algunos inconvenientes cuando observábamos por medio de la planeación misma, por ejemplo cuando decíamos que el estudiante no evalúa sus propias planeaciones, eso es algo que no se ve reflejado en un papel, se vería mejor reflejado en una acción. Cuando decíamos el hilo conductor es público o no... hay muchas acciones que para verse reflejadas en un papel es muy difícil observarlas, por eso pienso que el video es pertinente.

JUAN PERÉZ

Yo pienso que una técnica adecuada es el video, el video permite registrar todos y cada uno de los momentos de la clase, sin excepción. Nosotros desarrollamos nuestra clase pero hay situaciones que a veces se nos escapan que no logramos observar de manera clara, pero cuando analizamos un video este nos permite ver los detalles más profundos que se dan dentro de la clase.

FRANCISCA TOSCANO Considero un video pero también otro par, otro compañero que este en nuestra clase con nuestra planeación y que observe todas las categorías y las unidades de análisis que necesitamos analizar.

Con esto terminamos nuestro protocolo de reflexión de nuestro primer ciclo de reflexión.

ANEXO 17: TRANSCRIPCIONES EN LOS QUE SE OBSERVAN LOS CRITERIOS

Criterio	Nivel Inicial (Rango de tiempo y transcripción)	Nivel Medio (Rango de tiempo y transcripción)	Nivel Avanzado (Rango de tiempo y transcripción)
Desempeños de Comprensión.		<p>24:02 – 26:01 Profesor: bueno listo, ¿quién quiere pasar? Estudiante: con el cuaderno o sin el cuaderno. Profe yo, profe yo Profesor: bueno pasa Adriana, Jiménez, Keyla y Keilys, vamos a hacer los que están allá que ya deben de haberlo hecho en la tarea. Estudiante: seño ¿cuál hago? Profesor: has el sodio Estudiante: 1S a la 2, 2S a la 2, 2P a la 6, 3S a la 1, el periodo 3 y está en el grupo 1.</p>	
Tópicos Generativos.			
Metas de Comprensión.		<p>16:38 – 17:30 Profesor: van a sacar el cuaderno y cerrar la tabla periódica no van a necesitar tabla periódica, perdón la tabla periódica la guardan, el cuaderno lo abren y vamos a construir utilizando el diagrama de Mollier, la configuración</p>	

		<p>electrónica de estos elementos y vamos a indicar el periodo y su grupo.</p>	
<p>Retroalimentación informal.</p>		<p>18:58 – 20:35 Profesor: bien solo hay configuración no habrán diagramas orbitales Estudiante: seño ¿solamente configurar? Profesor: solamente configurar, los que hicieron diagramas no importa está bien, después que hagan la configuración señalan el periodo y el grupo. Estudiante: seño mire Profesor: tienes mal el diagrama (explicaciones por parte del profesor)</p>	

Nota: en la anterior tabla se registran los tiempos y la transcripción de los cortos en los que se observan los niveles de cada criterio.

ANEXO 18: TALLER REFLEXIÓN Y RÚBRICA - RUTINA DE PENSAMIENTO

VEO, PIENSO, ME PREGUNTO

Con esta rutina se busca principalmente es hacer visible el pensamiento, esta rutina motiva a los estudiantes a realizar observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas, describir cuidadosamente lo que ven, desarrollar la curiosidad y hacerse cuestionamientos.

También se espera que los niños piensen detenidamente sobre algo palpable. Al compartir con otros niños, ayuda a ampliar otras perspectivas y se cumple con las funciones del lenguaje: heurística, personal e interactiva. Hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas.

La meta de pensamiento de esta rutina, es activar conocimientos previos, hacer conexiones, interpretar o razonar con evidencias y cuestionarse.

Con la ayuda de esta rutina, también pretendo desarrollar la comprensión lectora en mis estudiantes, que puedan recuperar información implícita en el contenido del texto y que puedan comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Para lograr la comprensión en los estudiantes es fundamental desarrollar el pensamiento a través de acciones o desempeños, que los motive a pensar, a hacer visible sus pensamientos y sobre todo a alcanzar mayores niveles de aprendizaje.

Para que mis estudiantes entiendan y comprendan el uso de esta rutina, deben seguir unos pasos:

1. Observar detenidamente la imagen.
2. Pensar en lo que significa la imagen.
3. Cuestionarse o plantear algunas indagaciones.
4. Documentar todas las ideas surgidas a partir de la rutina.
5. Compartir en parejas las ideas de cada estudiante.
6. Socializar las interpretaciones con los demás compañeros.

En todo este proceso, mi función como docente debe ser siempre orientar, guiar y retroalimentar el ejercicio y el desarrollo correcto de la rutina planteada, a través del diálogo adecuado, partiendo de sus cuestionamientos e interrogantes. Debemos aprender para enseñar a pensar y hacer el pensamiento visible en nuestros estudiantes.

Los recursos necesarios para desarrollar esta rutina son, el material fotocopiado que se entregará a cada uno de los estudiantes. Además esta rutina se piensa desarrollar en varias ocasiones, hasta lograr un mayor grado de comprensión y desarrollo del pensamiento.



Rúbrica de valoración Rutina de pensamiento

Dimensión	INGENUO	NOVATO	APRENDIZ	MAESTRIA
CONOCIMIENTO- CONTENIDO	No Presenta las características del contexto ni explica la	Presenta algunas características, el contexto muy simple y no explica la elección de la rutina	Presenta las características, el contexto pero no explica la elección de la rutina de	Presenta las características del contexto y explica la elección de la rutina de
	No se evidencia la aplicación de los pasos de la rutina son	Se evidencia la aplicación de la rutina pero hay mucha confusión en los pasos. No se	Se evidencia la aplicación de la rutina aunque algunos pasos no son claros, no es	Se evidencia una clara aplicación de la rutina identificando los pasos a
	La rutina se realizó sin ningún propósito de cumplir un objetivo o meta ni	La rutina se realizó con el propósito de cumplir un tema o tópico pero no de cumplir un objetivo o meta	La rutina se realizó con el propósito de cumplir un objetivo o meta en un tema o tópico definido pero de una forma	La rutina se realizó con el propósito de cumplir un objetivo o meta en un tema o tópico definido
MÉTODO	Se observa que no hubo una planeación y preparación de la rutina	Se observa una planeación y preparación no rigurosa de la rutina y se evidencia muchas	Se observa una planeación y preparación de la rutina pero se evidencia algunas fallas en	Se observa una planeación y preparación rigurosa de la rutina y una correcta
	No sigue ningún protocolo para trabajar juntos	Se siguen el 50% o menos de los pasos del protocolo que escogió el equipo para	Se siguen el 60- 80% de los pasos del protocolo que escogió el equipo para trabajar	Se siguen todos los pasos del protocolo que escogió el equipo para trabajar

COMUNICACIÓN	La presentación no es clara ni se comprende fácilmente, muy poca expresión escrita, no hay creatividad de recursos	La presentación es poco clara y hay poca comprensión, tienen poca expresión escrita, poca creatividad en uso de recursos didácticos	La presentación es algo clara y se comprende, tienen una aceptable expresión escrita, uso y creatividad de recursos didácticos	La presentación es clara y se comprende fácilmente, tienen buena expresión escrita, uso y creatividad de recursos didácticos
PROPÓSITO	No hacen interpretaciones ni reflexiones de lo aprendido y no lo relaciona con la práctica	Hacen muy pocas interpretaciones y reflexiones de lo aprendido y no lo relaciona con la práctica docente, no se evidencia que planea la rutina para hacer	Hacen interpretaciones y reflexiones de lo aprendido pero no lo relaciona con la práctica docente, planea la rutina para hacer aprendizajes solo en los	Interpretan y reflexionan de lo aprendido y lo relaciona con la práctica docente y planea la rutina para hacer aprendizajes tanto en los

ANEXO 19: ANALISIS Y REFLEXIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INSUMO	CONCLUSIÓN	REFERENTE TEORICO
PLANEACIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	PLANEADOR	<p>La acción de planeación es una herramienta fundamental a la hora de dirigir nuestra enseñanza hacia una meta concreta. Al observar las planeaciones de mis compañeros y las mías propias (de hacen ya más de 3 años) podemos concluir que en estas se observan actividades que en algunas ocasiones llevarían al estudiante a reflexionar sobre lo que está haciendo.</p> <p>Los desempeños de comprensión son actividades que requieren que el estudiante use lo que sabe de maneras o en situaciones novedosas para construir su comprensión del tema. En un desempeño de comprensión el estudiante rediseña, expande, y aplica lo que sabe.</p> <p>Podemos concluir entonces que en estas planeaciones se observan desempeños de comprensión, pero estos no cumplen todas estas funciones a la vez, lo cual deja un sin sabor al preguntarnos: ¿sería esta la razón por la cual en ocasiones nuestros estudiantes no desarrollan comprensión sobre lo que estudian?</p>	<p>Los desempeños de comprensión ayudan al estudiante a construir y demostrar su comprensión, es importante tener esta realidad presente a la hora de elaborarlos.</p> <p>Perkins afirma que un desempeño requiere que el estudiante demuestre comprensión de una manera observable y hace visible el pensamiento del estudiante. Se puede iniciar la planeación haciendo una lluvia de ideas para encontrar posibles desempeños. Una buena referencia es pensar en actividades que sus estudiantes hayan realizado en el pasado y que hayan resultado especialmente productivas. Si ya tiene definidas sus</p>
		CORTO DE VIDEO	<p>Cuando nuestros desempeños están apuntando hacia la comprensión es indispensable preguntarnos si los estudiantes realmente comprendieron aquello que intentamos enseñarles y es allí en donde juega un papel fundamental aquellas acciones que motiven a los estudiantes a ir mas allá de lo que ellos saben, solo así realmente podemos decir que han comprendido.</p> <p>Al observar a mis compañeros en la forma como imparten los desempeños de comprensión en sus estudiantes y al comparar con la forma propia en la que lo hago, me doy cuenta que existen similitudes, debido a que estas acciones que desarrollan comprensión no están limitadas a una sola actividad, sino que son varias acciones que realiza el estudiante, lo cual le permite desarrollar su comprensión sobre el tema.</p> <p>Con estos desempeños se busca potencializar en los estudiantes el conocimiento, las habilidades, y por supuesto la comprensión. Cada uno de los compañeros está firmemente comprometido con los tres. Todos deseamos que nuestros estudiantes desarrollen conocimiento, el cual ha de ayudarle a potencializar sus habilidades y a ampliar su comprensión.</p>	<p>El conocimiento es poseer información. Nos sentimos seguros que un estudiante posee conocimientos sobre un tema cuando puede reproducir la información. Puede responder ¿Qué fue lo que hizo Magallanes?, ¿Con qué propósito se escribió la Carta Magna? o ¿Cuál es la primera ley de Newton? La comprensión, sin embargo, es algo más sutil. Definitivamente no se reduce a los conocimientos. Entonces, ¿Qué es la comprensión? Según Perkins es poder realizar una gama de actividades. En una frase, la comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe. Dicho en otras palabras, la comprensión de un tema es la capacidad de “desempeñarse flexiblemente”.</p>

ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN (Tomado de ALPS de la Universidad de Harvard en <http://learnweb.harvard.edu>)
(Tomado de ALPS de la Universidad de Harvard en <http://learnweb.harvard.edu>)

<http://rochester.edu.co/wp-content/uploads/2015/02/Comprension-Metas-Desempenos-Valoracion.pdf>

ANEXO 20: RÚBRICAS PARA EVALUAR LAS METAS DE COMPRENSIÓN EN LA PLANEACIÓN

RUBRICA METAS DE COMPRENSION			
Criterio	Inicial 1	Medio 2	Avanzado 3
Comprensión	No se enfocan en el desarrollo de la comprensión.	Poco se enfoca en el desarrollo de la comprensión.	Se enfocan en el desarrollo de la comprensión.
Claridad	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar.	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia quiere llegar y tienen sentido para ellos.	Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar, tienen sentido para ellos y están claramente escritos.
Centrales	No tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).	Tienen en cuenta por lo menos 1 de las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).	Tienen en cuenta las dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).
Concretas	Son preguntas o afirmaciones que no son observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.	Son preguntas o afirmaciones poco observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.	Son preguntas o afirmaciones, observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.