



Universidad de
La Sabana

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE SUS
ACCIONES CONSTITUTIVAS COMO SON LA PLANEACIÓN, LA
INTERVENCIÓN Y LA EVALUACIÓN EN SIERRA MORENA IED

Estudiante

Ferney Perdomo García

Universidad de La Sabana

Maestría en Pedagogía

Bogotá- Colombia

2020



Transformación de las prácticas de enseñanza a partir de sus acciones
constitutivas como son la planeación, la intervención y la evaluación en Sierra
Morena IED

Estudiante
Ferney Perdomo García

Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Pedagogía

María Yaned Morales Benítez
Asesora

Universidad de La Sabana
Maestría en Pedagogía
Bogotá Colombia
2020

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación de Bogotá, por el aporte a la formación docente en pro del mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

A la asesora María Yaned Morales, por su comprensión, dedicación, orientación y apoyo durante el proceso de investigación, aportando a través de su experiencia al crecimiento profesional.

A todos los docentes de la maestría que con sus conocimientos aportados en cada seminario lograron generar grandes transformaciones en el quehacer pedagógico.

A los miembros de la comunidad educativa de la Universidad de La Sabana, quienes con sus buenas acciones facilitaron los procesos de la maestría.

A mi familia que de diferentes forma estuvieron apoyando el proceso en la realización de la maestría.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Sierra Morena. A estudiantes y compañeros docentes,

Ferney Perdomo García

DEDICATORIA

Este logro de formación académica lo dedico principalmente a Dios quien me ha ofrecido todas las bondades y la generosidad para alcanzar tan anhelado título.

A mi madre Mariela quien con sus oraciones y buenos deseos de progenitora ha impulsado cada uno de mis pasos.

A mi esposa Liliana, por su amor, su comprensión y apoyo en todos los momentos que se vivieron durante la maestría.

A mis hijos Danna y Martín quienes han sido la fuente de energía y motivación para alcanzar esta meta y poder ser su ejemplo de vida.

Ferney Perdomo García

TÍTULO DEL PROYECTO:

Transformar de las prácticas de enseñanza a partir de sus acciones constitutivas como son la planeación, la intervención y la evaluación en Sierra Morena IED.

NOMBRE DEL AUTOR:

Ferney Perdomo García¹

NOMBRE DEL TUTOR:

María Yaned Morales Benítez²

¹ Estudiante Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. ferneypega@unisabana.edu.co

² Docente Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. mariamobe@unisabana.edu.co

TABLA DE CONTENIDO

TRAYECTORIA DEL DOCENTE INVESTIGADOR FERNEY PERDOMO GARCIA	5
presentación	5
CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	8
Contexto local:	8
Contexto institucional:	10
Características relevantes de la población institucional de los estudiantes.	12
Características de los docentes	13
Aspectos pedagógicos de la institución	13
Aportes a los procesos de desarrollo y aprendizaje	14
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	15
Las prácticas de enseñanza	16
Acciones	16
Acciones de planeación realizadas	18
Acciones de implementación	19
Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	20
CICLOS DE REFLEXIÓN	22
Primer ciclo de reflexión	23
La Planeación	29
La Implementación	31
La Evaluación	33
Hallazgos	38
Toma de decisiones	40
SEGUNDO CICLO DE REFLEXIÓN	40
La planeación	40
La implementación	44
La evaluación	45
Hallazgos	47
Toma de decisiones	49
TERCER CICLO DE REFLEXIÓN	49
La planeación	49
La implementación	55

La evaluación	56
Hallazgos	59
Toma de decisiones	62
HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	63
Recolección de datos	65
Dimensiones y categorías de análisis	66
Dimensión	68
Prácticas de enseñanza	68
Categorías y subcategorías	68
Categoría 1: La planeación	68
Subcategoría 1: La planeación colaborativa	69
Subcategoría 2: Enseñanza para la Comprensión.....	70
Subcategoría 3: Los saberes previos	72
Categoría 2: La implementación	74
Subcategoría 1: Rutinas de pensamiento	75
Subcategoría 2: La comunicación en el aula	77
Categoría 3: La evaluación	80
Subcategoría 1: La autoevaluación	82
Subcategoría 2: La retroalimentación.....	84
Categoría emergente	87
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	87
Conclusiones	87
Recomendaciones	90
Preguntas que surgen a partir de la investigación	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	97

LISTA DE FIGURAS

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	9
Planeaciones antes de la intervención.....	18
Acción de aula antes de la intervención.....	19
Evaluación antes de la intervención.....	20
Esquema de ciclo PIER.....	23
Acta de reunión para el trabajo colaborativo.....	28
Primer formato de planeación colaborativa.....	29
Elaboración de planeación colaborativa.....	30
Implementación de la planeación colaborativa por parte de un docente investigador.....	32
Hallazgos de la planeación implementada.....	35
Planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.....	41
Primera planeación que se implementa con nuevos elementos. (fragmento).....	43
<i>Planeación de clase estructurada e intencionada</i>	45
Reflexiones de lo que sucedió en el aula de clase.....	46
Matriz de valoración.....	46
Rejilla inicial de planeación colaborativa.....	50
Formato de planeación con rutina de pensamiento.....	53
Planeación con rutina para implementar.....	54
Evidencias de la rutina de pensamiento.....	55
Evaluación de la planeación de clase de forma colaborativa.....	56
Evaluación de la planeación de clase con todos los elementos vistos.....	57
Evaluación colaborativa a través de escalera de retroalimentación.....	58
Evidencia de la implementación de la planeación de clase estructurada e intencionada.....	64
Evidencia de la planeación completa.....	69
Planeación ajustada de manera colaborativa.....	70
Unidad de planeación en el marco de la EpC.....	72
Planeación con saberes previos.....	73
Implementación de los saberes previos.....	74
Implementación de una planeación estructurada.....	75
Evidencias de la implementación de las rutinas de pensamiento.....	77
Rúbrica de evaluación implementada al grupo de investigadores.....	81
Rúbrica de evaluación de las prácticas de enseñanza.....	82
Rúbrica aplicada a estudiantes en el colegio Sierra Morena IED.....	84
Escalera de retroalimentación colaborativa.....	86

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Elementos de la EpC.....	24
TABLA 2. Categorías de análisis de la investigación.	67
TABLA 3. Transcripción de audio de estudiantes	79
TABLA 4. Análisis de categoría emergente. (evaluación)	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Primeras planeaciones bajo la implementación de la EpC	97
Anexo 2: Participación de los estudiantes en la implementación de EpC.	98
Anexo 3: Actas de reuniones virtuales del grupo investigador con la asesora.	99
Anexo 4: Formato de Planeación colaborativa.....	101
Anexo 5: Taller sobre la visibilización del pensamiento.	102
Anexo 6: Narración de clase y evidencia de la implementación de la rutina de pensamiento	103

RESUMEN

Con este trabajo de investigación se pretende dar a conocer la transformación de las prácticas de enseñanza abordada desde la planeación de clase, la intervención y la evaluación, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y con el soporte de otros elementos pedagógicos. Se desarrolló con la población de estudiantes de la Institución educativa Sierra Morena IED ubicada en la zona alta de la localidad de Ciudad Bolívar en el sur de Bogotá.

La transformación de las prácticas de enseñanza se ha logrado a partir de la auto reflexión como un espacio de investigación en donde de manera crítica se analiza las acciones de las prácticas de enseñanza por parte del docente a partir de escenarios de las realidades de los estudiantes, del docente y todas las situaciones que se generan en los ambientes educativos. Dichas transformaciones han comprendido los acontecimientos que ocurren en la relación docente estudiante antes, durante y después de los procesos que intervienen en el aula de clase.

Este diseño metodológico de investigación acción, abordada desde un enfoque cualitativo, ha permitido observar dificultades en los momentos de planificación, intervención, evaluación y por medio de reflexiones cíclicas se lograron las transformaciones. A la luz de dichas transformaciones se fortaleció tanto el saber pedagógico, como el disciplinar, la importancia de la visibilización del pensamiento, la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de las situaciones de aula.

Lo anterior, dio como resultado que los estudiantes alcanzaran comprensiones de sus aprendizajes y el docente investigador lograra dar respuesta a las preguntas a partir de un proceso reflexivo ¿qué quiere que comprendan los estudiantes? ¿cómo se va a lograr que lo comprendan? y ¿cómo saber que lo comprendieron? Se evidencia una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, planeación colaborativa, Enseñanza para la Comprensión, visibilización del pensamiento.

SUMMARY

This research work aims to publicize the transformation of teaching practices addressed from class planning, intervention, and evaluation, within the framework of the EpC with the support of other pedagogical elements. It developed with the student population of the Sierra Morena IED educational institution located in the upper area of the town of Ciudad Bolívar in southern Bogotá.

The transformation of teaching practices has been achieved through self-reflection as a research space where the actions of teaching practices by the teacher are critically analyzed from scenarios of the realities of the students, of the teacher and all the situations that are generated in educational environments. These transformations have included the events that occur in the student teacher relationship before, during and after the processes that take place in the classroom.

This action research approached from a qualitative focus, has allowed us to observe difficulties at the moment of planning, intervention, evaluation and through cyclical

reflections the transformations were achieved. In the light of these transformations, both pedagogical and disciplinary knowledge were strengthened, the importance of the visibility of thought, the construction of critical thinking and the interpretation of classroom situations.

This resulted in the students reaching understandings of their learning and the research teacher managed to answer the questions through a reflective process, what do you want the students to understand? How are you going to get them to understand it? And how do you know that they understood it? contribution to the extent that an improvement in the teaching and learning processes is evident.

Key words: teaching practices, collaborative planning, teaching for understanding, visibility of thought.

TRAYECTORIA DEL DOCENTE INVESTIGADOR FERNEY PERDOMO GARCIA presentación ...

Soy Ferney Perdomo García, tengo 20 años de experiencia como docente de humanidades (español e inglés). Después de terminar mi bachillerato y haber desarrollado un gran interés por el idioma inglés, decido emprender mis estudios en este campo e ingreso a estudiar un Técnico Profesional en inglés en el Centro Electrónico de Idiomas, en el cual me capacité durante tres años y medio, luego, continué con la licenciatura en lenguas modernas en la Universidad de la Salle posteriormente Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana.

A lo largo de mi formación como docente en el área de humanidades, he recorrido numerosos colegios tanto privados como públicos con población de distintos estratos sociales, trayectoria que me ha permitido ir construyendo una experiencia a partir de diferentes contextos, diferentes situaciones o sobre todo diferentes intenciones en los procesos de enseñanza. Sin embargo, en todos los casos ha estado la utopía de alcanzar los procesos necesarios para la transformación de las comunidades.

Iniciando mi docencia ...

En el año 1999 inicié como docente en un colegio al sur de Bogotá llamado “Instituto Cerros del Sur ICES” de estrato 0 y 1, ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, institución privada con un convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá en ese momento. Allí llegué siendo Técnico Profesional en inglés del Centro Electrónico de Idiomas y fue esta institución la que me dio la oportunidad de desempeñarme como docente de inglés en el bachillerato en los grados cuarto y quinto de primaria y fue por primera vez que unos niños muy humildes y con muchos deseos de aprender me dijeron “profe”; a partir de ese momento, el comienzo de la docencia se convirtió en mi proyecto de vida. En el año 2000 ya con plena convicción de mi profesión, ingresé a estudiar la licenciatura en lenguas modernas en la Universidad de la Salle y al mismo tiempo continuaba laborando en este mismo colegio. En esta institución me formé como docente con un perfil social y comunitario, pues, aunque no lo sabía en el momento, el colegio rompía con todos

los paradigmas de la educación tradicional, entre otras cosas no se usaba uniforme, no tenía encierro y su estilo de enseñanza se basaba en la educación popular de Paulo Freire. El ICES me encaminó a apostarle a la transformación social a través de los procesos educativos y a generar procesos reflexivos en cada uno de los educandos. En esta institución trabajé por un periodo de cuatro años mientras realizaba mis estudios de pregrado, tiempo que me permitió el enriquecimiento como educador de sector popular y me motivó a continuar trabajando en estas comunidades. En el año 2002 terminó mi proceso en la institución, por situaciones ajenas a mi voluntad tuve que hacerme a un lado y empezar a buscar otros horizontes con una convicción muy grande de continuar en el campo de la academia.

El Instituto Cerros del Sur fue la escuela que marcó mi proceder como docente; pues, me enseñó a encontrarle sentido a los procesos de enseñanza en los sectores populares en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de estas comunidades, ha sido tanta la convicción y enseñanza que me ha dejado esta escuela que vivo y trabajo en Ciudad Bolívar tratando de ayudar a esta población y con la utopía de encontrar en los procesos de formación de mis estudiantes la posibilidad de generar cambios sociales y mejorar las condiciones de vida de cada uno de los miembros de estas comunidades.

Otra experiencia en los procesos de enseñanza ...

En enero del 2004 ingresé a laborar en un colegio privado de estrato 2 y 3 ubicado en la localidad de Tunjuelito al sur de Bogotá “Colegio Pedro de Heredia” en bachillerato en el área de inglés, la experiencia en esta institución fue muy grata. La institución contaba con estudiantes en su gran mayoría con una gran formación en valores y humanidades y con unos procesos de aprendizajes muy bien fundamentados. Logré unos avances significativos con los estudiantes, ya que todo estaba dado para un buen desarrollo de los procesos académicos. Salí de allí por unos inconvenientes con la Secretaría de Educación de Bogotá que le exigió al colegio docentes licenciados y yo aún no había logrado mi graduación como licenciado. Esta experiencia en la institución fue bastante enriquecedora en la medida en que logré desarrollar con los estudiantes procesos de solidaridad, empatía y cooperación en bienestar de toda la comunidad educativa. El haber trabajado en este contexto me permitió fortalecer los lazos de buena relación entre docente estudiante y alcanzar unos procesos de desarrollo humano que lograron fortalecerme como profesor y como ser humano.

Del trabajo con niños y jóvenes a adultos ...

Al año siguiente (2005) me vinculé como docente de inglés en un instituto semestralizado de educación no formal para adultos “Instituto Nueva Colombia” en el norte de la ciudad. Esta experiencia fue nueva para mí al encontrarme con otros procesos de aprendizaje y por ende de enseñanza. La comunidad educativa que allí se estaba educando eran empleados de fábricas, vigilantes y empleadas domésticas en su gran mayoría y esta condición les obligaba a aprovechar al máximo los tiempos de estudios, condición que utilizaban los docentes para ofrecer el máximo de sus conocimientos en favor de esta población de jóvenes y adultos,

quienes eran muy receptivos a los procesos de enseñanza que ofrecían los docentes. La experiencia con esta población fue satisfactoria, ya que ellos le dieron un gran valor a mi labor como docente, cada vez que reconocían lo significativo que le eran las enseñanzas que se compartían. Con esta población aprendí nuevas metodologías y formas de orientar los procesos de enseñanza, pues la exigencia que me demandaba los estudiantes me permitía crear cada día nuevas estrategias y desarrollar competencias como docente.

Hacia la educación pública ...

A finales del 2006, en búsqueda de unas mejores condiciones laborales, logré vincularme con la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) como docente provisional en el área de inglés en la IED Confederación Brisas del Diamante ubicado en la zona media del barrio Lucero en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Allí volví a encontrarme con población de estrato 1 y 2 con quien tenía ya conocimiento de cómo trabajar con ellos. Los procesos fueron interesantes en la colaboración que se le ofreció a esta población, allí trabajé como docente, hice parte del comité de convivencia del colegio y miembro del consejo directivo de la institución; experiencias que lograron enriquecer aún más mi labor como docente. Paralelamente, y con gran fortuna tuve la posibilidad de ingresar a trabajar en la jornada contraria como Coordinador de convivencia en un pequeño colegio (400 estudiantes aproximadamente) de jornada única en la localidad de Ciudad Bolívar. Esta institución, “El Eden de Nutibara”, tenía convenio con la SED, ubicado a tan solo dos cuadras del colegio distrital donde laboraba en la jornada de la tarde. Esta experiencia como coordinador me enriqueció más los conocimientos en términos de convivencia de esta comunidad. Allí trabajé dos años y me retiré por nuevas ofertas laborales.

Del colegio a la universidad ...

Para el 2008 y alternando con el colegio distrital, logré vincularme en la jornada de la mañana y los sábados en un gran desafío como lo fue laborar en una corporación universitaria “Coruniversitec” ubicada en la localidad de Teusaquillo, allí trabajaba como docente de inglés y de comunicaciones. También se trabajaba con jóvenes y adultos de diferentes localidades de Bogotá. La exigencia que se tenía allí era bastante fuerte, tanto en lo académico hacia los estudiantes, como la formación docente. Allí trabajé cuatro años que, aunque fueron muy agotadores en cuanto a la exigencia académica y la rigurosidad en los tiempos, me dejó una nueva experiencia que me potencializó tanto en el campo disciplinar como en los procesos pedagógicos. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre cómo se debe desarrollar en la escuela la vocación de los estudiantes y poder orientarlos hacia el desarrollo de las habilidades para que puedan ingresar a la universidad convencidos de lo que realmente quieren estudiar.

En la actualidad ...

En el año 2010 logré pasar el concurso de carrera docente y me vinculé como docente de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá. Fui enviado al colegio IED “Paraíso Mirador” ubicado en la zona alta de la localidad de Ciudad Bolívar. Allí

como docente de inglés trabajé 3 meses y fui amenazado por un grupo de pandillas que tenían el mandato en la institución. Este sector presenta altos índices de violencia tanto dentro como fuera de la institución, al ser una institución pequeña que no cuenta con todas las aulas para realizar las clases, se tenía que muchas veces hacer clase afuera en el parque, situación que hacía que se tuviera inconvenientes con grupos de pandillas por tomar su espacio. Solicité traslado y tuve la gran posibilidad de elegir la localidad y pedí para Ciudad Bolívar nuevamente. La única vacante que se encontraba disponible era en el colegio Sierra Morena y no dudé en tomar esa plaza. En estos momentos oriento inglés en un octavo y los cuatro novenos en la jornada de la tarde, tengo la dirección de curso de 902 y llevo 7 años haciendo parte del consejo directivo y el comité de convivencia en pro del bienestar de estos niños, niñas y jóvenes.

Otras participaciones ...

He participado en seminarios de actualización pedagógica, estándares de competencias, foros educativos de Bogotá, referentes didácticos para la enseñanza de la lengua castellana, diplomado en Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, entre otros para el mejoramiento del quehacer docente.

Conclusiones ...

La experiencia como docente me lleva a reflexionar sobre las diferentes situaciones, intenciones y contextos en donde he desarrollado mi acción pedagógica. Lo anterior ha sido una historia enriquecedora y también reflexiva que me ha llevado a buscar cada día mejores prácticas a lo largo de mi trayectoria; hoy me encuentro en esa misma búsqueda de ese mejoramiento de mis prácticas de enseñanza y la transformación del quehacer pedagógico.

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

A continuación, se describe la contextualización del Colegio Sierra Morena y su relación con los procesos de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, se tendrá como base los postulados de Bronfenbrenner (1993). (ver figura 1).

Contexto local:

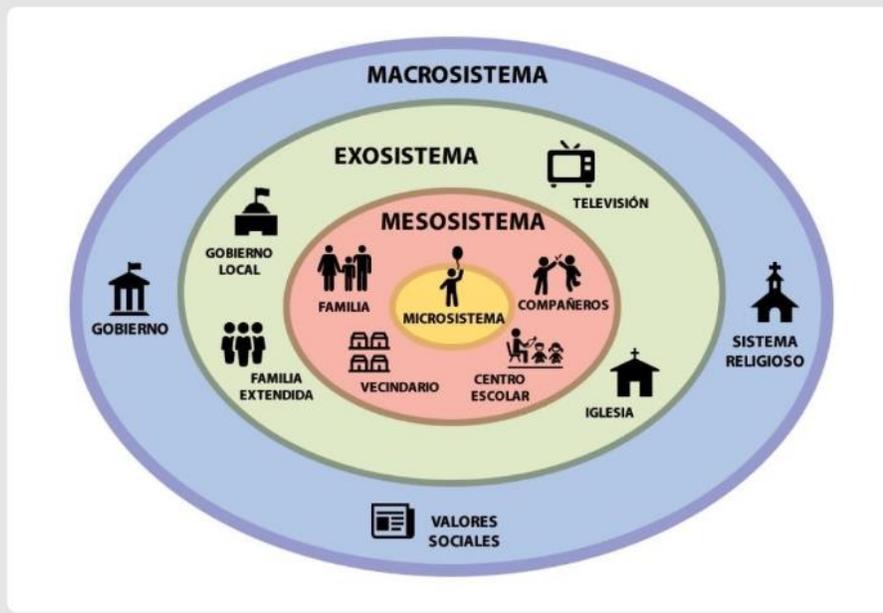
El término contexto abarca innumerables elementos que están alrededor del ser humano y que inciden en su proceder de su diario vivir. Por tanto, para que la investigación pueda dar cuenta de un contexto y unas condiciones de la población, es necesario conocer sus costumbres, sus culturas, sus condiciones económicas, sus condiciones geográficas entre muchos otros, ya que, es en el contexto y en la interacción con los estudiantes donde se logra evidenciar todos los aspectos que inciden en sus aprendizajes.

En este contexto se ubican algunos aspectos del entorno más alejado del estudiante. Este entorno, según Bronfenbrenner (1993) “más que ser concreto, es una cultura o subcultura en la que el niño está inmerso, que incluye valores, creencias y actitudes característicos hacia diferentes facetas de la vida” (Citado por Villar, 2003, p. 379) y lo denomina macrosistema, siendo constituido por diferentes

factores culturales y esto hace que sea un poco difícil la relación entre los estudiantes y por ende afecta negativamente las prácticas de enseñanza del docente. En este sentido se describe a continuación algunos aspectos significativos que contribuyen al establecimiento de dicho macrosistema y a su vez, se describe algunos aspectos del exosistema “que son los ambientes en los que no se encuentran implicados directamente los niños, pero que indirectamente les afectan a partir de su influencia en las actividades y personas que forman parte de sus microsistemas” (Citado por Villar, 2003, p. 378).

FIGURA 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fuente 1: <https://www.goconqr.com/slide/19029823/el-modelo-ecol-gico-de-bronfenbrenner>

La institución educativa Sierra Morena IED se encuentra ubicada en la localidad 19 de Bogotá. Esta localidad cuenta con una población aproximada de 762.184 habitantes, según datos del DANE correspondientes al año de 2019, está compuesta por grupos indígenas, campesinos, afrodescendientes, entre otros. 360 barrios integran esta localidad con 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana, 9.555 en rural).

Dentro de las características relevantes de esta localidad según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016): están que - La población está conformada por diferentes culturas,

atendiendo a que en su mayoría los habitantes pertenecen a grupos de víctimas por el desplazamiento y el conflicto interno, convirtiéndose en territorio de encuentro de varias regiones del país y otros países como Venezuela o Ecuador. Los habitantes se ubican en estratos 1 y 2, se encuentra un alto nivel de analfabetismo, y poseen bajos recursos económicos lo que obliga a trabajar de manera informal a jóvenes y en algunos casos a niños causando la deserción escolar. Las familias o grupos familiares en su mayoría no cuentan con un empleo formal y su solvencia económica se mantiene desde la informalidad.

Debido a todas estas condiciones que se aglomeran en la localidad se genera focos de inseguridad, el consumo de sustancias psicoactivas, la constitución de bandas delincuenciales y el porte ilegal de armas en la mayoría del territorio de la localidad. Por último, es importante decir que en la localidad hay gran porcentaje de población flotante, ya que residen por tiempos y luego desertan bien sea por condiciones económicas o por el desplazamiento interno que genera el conflicto al interior de la localidad, de esta forma la población se encuentra en constante cambio.

Por otra parte, los aspectos culturales, sociales y relacionales predominantes en el contexto local son la dinámica cultural de la localidad que se caracteriza por su diversidad, reflejo de su composición social y multicultural. En este sentido, se promueven espacios de encuentros para la formación y el estímulo, donde se da la oportunidad de explorar habilidades artísticas, culturales, patrimoniales y sociales. El abanico de posibilidades va desde festivales y encuentros artísticos, escuelas de formación, hasta proyectos de investigación y de patrimonio. Un quehacer cultural liderado por las diferentes organizaciones, gestores y casas y centros culturales de la localidad. A partir de estos aspectos de diversidad cultural, los procesos de enseñanza por un lado se enriquecen con el desarrollo de habilidades que se exploran desde la asignatura; pero también se encuentra en el aula mundos distintos que divergen con las pretensiones de enseñanza y por ende con la forma como los estudiantes asimilan los planteamientos y los objetivos trazados por el docente.

Contexto institucional:

En este contexto se encuentra otras características del ambiente del entorno llamado por Bronfenbrenner (1993) exosistema que, como se nombró anteriormente, son ambientes donde el niño no está implicado directamente, pero le afectan en sus actividades. Así mismo, también se realiza un acercamiento a la descripción del niño y del entorno más cercano a él, denominado por Bronfenbrenner (1993) como microsistema donde interactúa constantemente.

El Colegio Sierra Morena I.E.D. Es una institución educativa pública, que cuenta con tres jornadas, mañana, tarde y fin de semana, conformadas por un aproximado de 4.500 estudiantes.

El contexto social dentro y fuera de la institución es un poco complicado, se encuentra una alta existencia de violencia, inseguridad y delincuencia. Muchos de los estudiantes, sobre todo de bachillerato tienen nexos con dichos grupos y quienes no lo tienen son las víctimas de estas bandas. La falta de recursos también se ve

reflejada en esta situación, ya que los estudiantes vulnerables terminan involucrándose con estas problemáticas.

Por otro lado, el colegio (sede A) está rodeado por una zona verde que es frecuentemente punto de foco, tanto para los habitantes consumidores de sustancias psicoactivas, como para iniciar conatos de incendio que provocan bastante humo, afectando a la comunidad educativa al punto de suspender las actividades académicas. Lo anterior, conlleva a que por las condiciones difíciles que viven los estudiantes, tanto su rendimiento académico como lo convivencial se vean opacados llevando a una elevada repitencia y en muchos casos la deserción escolar.

En cuanto a la filosofía y horizonte de la institución, la misión del colegio Sierra Morena es:

Formar integralmente estudiantes líderes con proyección profesional, alto nivel de sensibilidad social, valores, conocimientos; sólidas habilidades investigativas, artísticas, creativas y comunicativas que les permitan mejorar su calidad de vida y aportar positivamente a la comunidad, a partir de estrategias pedagógicas participativas e innovadoras. (manual de convivencia colegio Sierra Morena, 2019-2020 p. 14).

Con respecto a la visión:

El COLEGIO SIERRA MORENA Será una institución pionera en la localidad que ofrezca alternativas reales a sus estudiantes permitiendo su desarrollo integral, aportando a su crecimiento personal y mejorando su calidad de vida; brindándole diversidad de alternativas académicas que los oriente a lograr una formación profesional y les permita desenvolverse como líderes que aporten en la transformación de su realidad personal, familiar, académica, social y laboral. (manual de convivencia colegio Sierra Morena (2019-2020 p. 14).

La institución cuenta con cuatro sedes que están distribuidas de la siguiente manera: Sede A (Sierra Morena) donde se ubica el docente investigador, que cuenta con las jornadas de la mañana, tarde con los grados desde preescolar hasta grado once y fin de semana con el proyecto de educación para jóvenes y adultos. Sede B (Santo Domingo) con jornada mañana y tarde de preescolar hasta quinto. Sede C (Divino Niño) con jornada mañana y tarde desde preescolar hasta quinto y Sede D con jornada mañana y tarde desde preescolar hasta quinto.

El colegio cuenta con un rector para toda la institución, un coordinador para cada sede y jornada y uno institucional, una secretaría por cada sede y un almacén en la sede A que atiende todas las sedes y jornadas.

En términos académicos el colegio dentro de su plan de estudios cuenta con las asignaturas básicas y complementarias según la ley general de educación. En el año 2014 se implementó el proyecto 891 que propuso la Educación Media

Fortalecida como una estrategia para transformar y fortalecer la educación media (grados décimo y undécimo) con el fin de promover la continuidad de nuestros estudiantes en la educación superior y que de esa manera tengan mayores oportunidades. Esta propuesta la lidera la Universidad Nacional. Los estudiantes asisten en jornada contraria 10 horas a la semana, con el objetivo de profundizar en pensamiento lógico matemático, pensamiento científico y pensamiento artístico comunicativo; con el fin de generar en los estudiantes mejores posibilidades para el acceso a la educación superior y además permitirles perfilarse de acuerdo con sus intereses y necesidades.

La sede A de la institución cuenta con 26 cursos de bachillerato y así mismo 26 aulas de clase, algunas de ellas especializadas como el aula de matemáticas, de artes, de música, danzas, comunicaciones y tecnología. Los recursos con que cuenta el colegio, aunque existen como son herramientas tecnológicas, no son muy funcionales, ya que el acceso a internet es muy limitado y en muchas ocasiones nulo; entonces, aunque se tienen los elementos, se tiene que continuar desarrollando las actividades académicas de forma tradicional (tablero y cuaderno). El docente investigador tiene a su cargo la orientación en el área de humanidades (inglés) en los cursos octavos y novenos con una asignación de 4 horas por curso a la semana, la asistencia a las reuniones de área y reuniones de nivel que se realizan cada semana con el propósito de evaluar los procesos tanto académicos como convivenciales de los estudiantes a fin de identificar tempranamente las dificultades y tratar de convertirlas en fortalezas.

Características relevantes de la población institucional de los estudiantes.

La población estudiantil se ubica entre los estratos 0, 1 y 2, siendo categorizada como población vulnerable, está conformada por hijos de campesinos e indígenas desplazados, desmovilizados, madres cabeza de hogar, o padres cabeza de hogar e inmigrantes de otras partes del país y de otros países como Venezuela.

Por otra parte, se encuentran estudiantes en un porcentaje considerable que son consumidores, expendedores y otros que se dedican a actividades delictivas, sin embargo, en su mayoría les gusta asistir a la institución a aprender o compartir con sus compañeros. Debido al tipo de familia del que hace parte la mayoría de los estudiantes, se evidencia la falta de afecto, los problemas alimenticios que influyen en su desarrollo físico, la baja autoestima, entre otros aspectos que no favorecen el buen desarrollo de las actividades académicas.

Además, desde lo académico, también es necesario mencionar el hacinamiento en las aulas de clase debido al parámetro de estudiante establecido por el MEN, obteniendo como resultado la indisciplina, las dificultades convivenciales, la distracción que hace que muchos estudiantes no logren una adecuada concentración para la adquisición de los aprendizajes. Así mismo, este hacinamiento dificulta el proceso objetivo de evaluación y de retroalimentación, ya que no se cuenta con el tiempo necesario para evaluar los aprendizajes de cada uno de los estudiantes y poder realizar una retroalimentación que permita superar cada una de las dificultades que se presenten.

Características de los docentes

La institución cuenta con un rector, 7 coordinadores y aproximadamente 150 docentes en las 4 sedes, la mayoría del decreto 1278 y en una minoría del decreto 2277. El cuerpo docente oscila entre edades 23 a 60 años, la mayoría con estudios de pregrado, especializaciones y maestrías, otros se encuentran desarrollando estudios. Un número significativo de los docentes, sobre todo en primaria, son provisionales, lo que hace que haya cambio de docentes constantemente, esto debido a la ubicación del colegio. Un pequeño porcentaje vive en la misma localidad y la gran mayoría fuera de ella.

Los docentes del colegio Sierra Morena son comprometidos con los procesos de enseñanza hacia los estudiantes; son docentes con mucha apropiación de su labor como profesor y el rol en la sociedad, pues son preocupados por conocer las condiciones en que vive cada uno de sus educandos y sus familias. El docente de la institución siempre está en la búsqueda de herramientas que beneficien y contribuyan positivamente en los desempeños de los estudiantes y los resultados que desea la institución.

Aspectos pedagógicos de la institución

El colegio Sierra Morena inicia su proyecto educativo hacia 1995 con la universidad Distrital y Ernesto Morales Portilla (quien fuera el rector hasta 2012) con un enfoque pedagógico que lideraba Vicky Colbert, la escuela nueva, en donde se fortalece la relación escuela-comunidad. Este modelo se adecuó fácilmente al colegio Sierra Morena.

En el año 1996 se inicia con bachillerato. Hacia finales de 1998 se inicia con pedagogía conceptual como un modelo pedagógico que tuvo aplicabilidad hasta el año 2002.

A partir de este año los docentes provisionales que era una población del 60% aproximadamente, fueron cambiados en su totalidad; este fue un gran golpe en términos pedagógicos, ya que estos docentes fueron capacitados para trabajar el modelo de pedagogía conceptual. Los nuevos docentes que los reemplazaron traían enfoques diferentes, algunos no tenían ningún enfoque y simplemente realizaban prácticas que habían aprendido. Por lo anterior, se puede afirmar que a partir de 2002, el modelo de pedagogía conceptual que se implementa en el colegio Sierra Morena, empieza a diluirse a tal extremo que para el año 2006 no se estaba aplicando este modelo y más aún cuando se presenta una fuerte resistencia a la implementación por parte de los docentes manifestando lo complejo de los blindajes que se estaban trabajando, pues se pensaba que el modelo era más para una población con otras condiciones y no para la comunidad con la que contaba el colegio. Es allí donde surge la necesidad de realizar un estudio del contexto real de la comunidad educativa para así establecer acuerdos pedagógicos que apoyen el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, de dicha propuesta nació el PEI: "Por una escuela viva, activa, planeada y proyectada al siglo XXI", que aún se encuentra vigente.

Esta propuesta de PEI se basó en la realidad que vive la comunidad, teniendo en cuenta que el mundo está en continuo cambio y exige nuevos retos, se proyecta al

estudiante del colegio Sierra Morena como un ser humano que se caracteriza por su liderazgo positivo, participación democrática y sensibilidad frente a su realidad social, con habilidades que le permitan actuar de manera responsable, crítica, reflexiva, autónoma, sana y creativa, capaz de transformar su entorno social, ambiental y cultural, a través de la apropiación progresiva y consciente de conocimientos, experiencias y competencias artísticas, tecnológicas, comunicativas, ciudadanas y científicas, que podrán ser reflejadas en un proyecto de vida responsable que contribuya al bienestar de la comunidad.

Desde el año 2006 se empieza a abordar modelos pedagógicos que apunten al logro de formación del perfil del estudiante sierramorenista. Los docentes han tomado conciencia de la necesidad de adaptar elementos de distintos modelos pedagógicos, implementar variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje y reconocer el papel que juega la creatividad en los procesos de enseñanza para dar respuesta a lo propuesto en el PEI. Sin embargo, se hace necesario unificar criterios de enseñanza que aporten al desarrollo y al aprendizaje de los estudiantes, para tal fin, a partir del año 2013 un grupo de docentes se interesan por liderar el trabajo de modelos pedagógicos y analizar cuál se debía implementar en el colegio.

Respondiendo a lo anterior, la institución viene trabajando el contexto social de la comunidad educativa teniendo en cuenta las necesidades específicas de la población y de acuerdo con esto, el grupo de maestros de modelo pedagógico coincide que, sin desconocer aportes que puedan tomarse de otros modelos pedagógicos, el modelo más apropiado para la institución es el crítico-social, ya que se basa en el desarrollo de la personalidad del estudiante y de sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales del contexto, donde el estudiante sea un agente de cambio, tanto social como político, que tenga la capacidad de confrontar ideas y pueda alcanzar la transformación del mundo que lo rodea.

Finalmente, en cuanto al sistema institucional de evaluación, el colegio trabaja cuatro periodos durante el año; al finalizar cada periodo se realizan comisiones de evaluación, en donde se analizan los casos con más bajo rendimiento y se discuten criterios para el plan de mejoramiento. Esta evaluación es procesual en donde se tiene en cuenta los cambios tanto actitudinales como aptitudinales de los estudiantes y no se realiza por promedios.

Aportes a los procesos de desarrollo y aprendizaje

El colegio Sierra Morena IED basa sus procesos teniendo en cuenta planteamientos de algunos autores con respecto al desarrollo, aprendizaje y práctica docente.

Desde Piaget, la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, además, concibe el conocimiento como un proceso de consolidación y elaboración de la acción del sujeto y no solamente como un acervo y como un proceso que se inscribe en el tiempo (Piaget 1976). La persona aprende por el proceso de maduración individual a través de sus propias acciones y en interacción con la realidad y, es en el contexto cercano, donde se pone en contacto con la realidad y la descubre.

Desde la teoría de Vygotsky existe una relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar. Gracias a la guía e instrucción del docente, el estudiante logrará desarrollar y dominar habilidades de comprensión más complejas que están determinadas en lo que él denomina zona de desarrollo próximo, entendida esta como “ la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración de otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p.133). aquí el colegio intenta trabajar de forma colaborativa en busca del aprendizaje significativo.

Arias y Flórez (2011) retoman a Piaget respecto a la idea del conocimiento como un proceso de reconstrucción, y que dicha idea aporta a la comprensión del aprendizaje. Se toma algunos aspectos para trabajar comprensiones en los estudiantes.

Desde Delval (2000) "La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria". Es en la escuela donde a partir de la interacción con otros, con el entorno (lo que rodea la escuela) y con la realidad social, se da un aprendizaje formal pues estos son considerados entornos educativos. A partir de esta necesidad que tiene la comunidad educativa se pretende trabajar en escenarios reales.

Desde el modelo Crítico social basado en Paulo Freire, se procura el mantenimiento de los principios de razón y emancipación del individuo por sí mismo o a través del desarrollo del juicio y la crítica, integrando valores de la sociedad y a la vez luchando por la transformación del contexto social, formando procesos intelectuales para comunicarse bien y solucionar las problemáticas propuestas. Es este el modelo que el colegio Sierra Morena está tratando de implementar con miras a la transformación de estas comunidades.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se inició la maestría en la universidad de La Sabana, las expectativas estaban muy limitadas y sobre todo orientados a un saber teórico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se pensaba que todo el proceso iba a estar encaminado en conceptualización de las formas de enseñanza y no se pensaba en las transformaciones de las prácticas de enseñanza que el docente debía lograr a lo largo de esta maestría. Este proceso en la maestría ha sido muy enriquecedor en tanto que se ha logrado hacer una reflexión procesual que ha permitido ir cambiando las concepciones y las prácticas en la medida que se ha venido avanzando. A continuación, se hará una descripción de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza que se desarrollaban antes de iniciar la investigación en esta maestría.

Pero antes es necesario conceptualizar lo que se entiende por prácticas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza hacen referencia a la responsabilidad que tiene el docente en el proceso de enseñar, en cuanto a las estrategias metodológicas que utiliza, los recursos de los cuales se apropia, los ritmos de aprendizaje, el conocimiento del entorno en el cual se va a desarrollar la práctica, la intención de lo que se quiere que los estudiantes comprendan, la forma de evaluar y todas las situaciones que ayuden y conlleven a desarrollo de las comprensiones en los educandos de tal manera que conviertan en sujetos útiles para la sociedad . En este sentido, Suriani (2003) manifiesta que “las prácticas de enseñanza se caracterizan por ser prácticas sociales que el sujeto interioriza para luego convertirlas en prácticas socioculturales”. (p.7). Esta afirmación, hace concluir que las prácticas de enseñanza son consideradas como la relación social que se da entre el docente y el estudiante.

Al respecto, Jackson (1991) plantea que la práctica de enseñanza no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que es el producto del proceso reflexivo que realiza el docente. Así mismo, el autor propone unas fases que orienta al docente al saber enseñar y son: una primera fase proactiva, que hace referencia a la planeación de clase, a unos objetivos propuestos, a las metodologías para alcanzar esos objetivos y una teorización que soporte el accionar del docente en el aula de clase. Una segunda fase interactiva, que es la forma como el docente realiza sus procesos de enseñanza a partir de la interacción con el estudiante en donde se tenga en cuenta los saberes previos sobre la temática a desarrollar y una tercera fase posactiva, que se refiere al proceso de evaluación a partir de reflexiones que realiza el docente sobre lo que sucedió en el aula de clase con el propósito de mejorar planeaciones futuras. Estas fases que propone el autor se pueden desarrollar en ciclos de reflexión que apunten al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. El anterior planteamiento complementa en gran medida la forma como se quiere transformar las prácticas de enseñanza en esta investigación, a través de ciclos de reflexión (que el autor llama fases) que permitan ir mejorando los elementos que constituyen la práctica de enseñanza.

Acciones

El docente ingresa a la institución educativa distrital Sierra Morena en el año 2010 a orientar la asignatura de inglés. Después de lograr una adaptación al PEI del colegio “por una institución activa, viva y proyectada al siglo XXI” se empezó a luchar con una cantidad de dificultades y frustraciones en términos académicos, ya que no se lograba conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes , situación que hacía que se presentara una desmotivación, tanto en el docente como en los mismos estudiantes, que muchas veces ingresaban al salón por cumplir con la asistencia o por evitar un llamado de atención de las directivas. Lo anterior, se debía a que muchos de los jóvenes no les gustaba el inglés porque no habían adquirido bases sólidas en años anteriores o porque no le encontraban sentido aprender este idioma; a todo esto, hay que sumarle la falta de recursos tecnológicos, tanto en la casa como en la escuela, que no les permite trascender el aula de clase.

Por parte del docente, no dedicaba el tiempo suficiente a la preparación de las clases aun teniendo el conocimiento del contexto en el cual se movía la población estudiantil. Las clases que allí se impartían, aunque se desarrollaban con muy buena intención, no lograba llegarles a los estudiantes y motivarlos a alcanzar los logros. Los procesos de enseñanza no eran asumidos por el docente como una responsabilidad propia sino como una dificultad actitudinal por parte del estudiante, eso se evidencia en las reuniones de evaluación y promoción en donde se señala al estudiante como el responsable de su desempeño académico y no se hace una reflexión sobre la responsabilidad que tiene también el docente en el proceso. Sin embargo, las dinámicas de relación en el aula fueron cambiando en la medida en que se conocía y se reconocía al estudiante, cuando se le preguntaba por su estado de ánimo, etc. Los estudiantes fueron cambiando su actitud frente al trabajo en clase y se logró un ambiente más propicio para los aprendizajes. Estos jóvenes son adolescentes entre los 12 y 16 años de los grados octavos y novenos de la sede A jornada tarde.

Es importante mencionar que por parte del docente se realizaba planeación que luego se implementaba y se evaluaba, sin embargo, dichas planeaciones, con su implementación y evaluación, no lograban los objetivos propuestos por el docente y como resultado los aprendizajes no eran significativos en los estudiantes.

En lo que tiene que ver con la planeación, que es a lo que se va a ser referencia a continuación, solo se seguía una secuencia de actividades en cada una de las clases centrando su objetivo en los contenidos; de allí que poco o nada se tenía en cuenta; la participación de los estudiantes y los procesos evaluativos eran unidireccionales de docente al estudiante y se enfocaba solo en la nota cuantitativa como el resultado final de un producto, sin tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y en la forma cómo se planeaba, se implementaba y se evaluaba no había la posibilidad de reflexionar sobre lo que había sucedido al interior del aula una vez realizada la clase. Así mismo, aunque se utilizaba algunas herramientas tecnológicas con el propósito de cambiar un poco la rutina, tampoco se lograba centrar su atención. Lo anterior, daba como resultado los bajos rendimientos académicos, la deserción escolar o la pérdida de la asignatura.

Acciones de planeación realizadas

FIGURA 2. Planeaciones antes de la intervención.

INTERVENCIÓN DEL DOCENTE		INTERVENCIÓN DEL ESTUDIANTE		RECURSOS	EVALUACIÓN	PLAN DE MEJORAMIENTO
Que acciones va a implementar el docente (estrategias) para tratar el tema del que se planea. Indagación de conceptos y aprendizajes previos. (Qué es y cómo).		Que acciones y/o actividades desarrollará el estudiante que le permitan conseguir el logro propuesto en relación con las temáticas planteadas		Qué recursos concretos voy a usar para cada actividad en el periodo para desarrollar mis clases y alcanzar los logros propuestos	De que manera voy a evaluar al estudiante con relación a los temas tratados y valorar si el alcanzó el objetivo de aprendizaje	Que estrategia se propone para el estudiante en caso que no alcance el logro propuesto
Se trabajará en el aula de comunicaciones en donde por medio de videos y tutoriales se les explicarán los temas, luego se explicará el uso de la plataforma del colegio y el manejo del programa de Duolingo que se Los temas se trabajarán tanto en clase como en casa en videos dejados en plataforma. Los temas que se trabajarán son: Los adjetivos calificativos, comparativos de inferioridad, de igualdad y		Inicialmente el estudiante debe ver el tema en video dejado en plataforma virtual, debe hacer resumen para la siguiente clase. Luego se le explicará en el aula el tema para que refuerce, así mismo, junto con Paralelamente se van trabajando todas las habilidades (speaking, listening, reading and writing), una vez el estudiante va realizando el proceso.		plataforma virtual institucional, plataforma virtual edmodo, aplicación duolingo, sala de	Se evaluará la actitud que tenga el estudiante frente al trabajo y la disposición para realizar las actividades. Se llevará un seguimiento continuo por medio de la plataforma con respecto al trabajo de Duolingo. Así mismo.	Identificar oportunamente los estudiantes que presenten más dificultades y empezar con un este seguimiento debe darse con el acompañamiento del director de curso, con el

Fuente 2: Elaboración propia del investigador

Lo primero que se debe mencionar es que las planeaciones que se realizaban no se hacían de manera rigurosa; entendiendo la rigurosidad como un ejercicio del docente en la construcción detallada de esa planeación, partiendo de las necesidades educativas y los recursos tecnológicos con que cuenta la institución. Para ello se requiere de una mirada reflexiva por parte del docente que centre su atención en los intereses de los estudiantes. En las planeaciones que se realizaban solo se tenía una intención cuando se pensaba qué se iba a realizar en el aula de clase como llevar una guía o darles un texto para que lo trabajaran en el aula, pero no se escribía ni se pensaba sobre los aprendizajes que se pretendían alcanzar con los estudiantes. Se cuenta con un plan de estudios que se modifica al iniciar cada año escolar y de acuerdo con los contenidos allí escritos se trabajan a lo largo del año. Cada bimestre se realiza una planeación de manera general y se enfatiza en los contenidos a desarrollar. Al iniciar cada periodo se les da a los estudiantes los contenidos, logros e indicadores de logro a trabajar durante el periodo, y se pensaba que lo importante era que los estudiantes alcanzaran a ver los contenidos más allá de sus comprensiones que pudieran lograr. En conclusión, no se planeaba de manera intencionada ni con metas y desempeños claros.

Acciones de implementación

FIGURA 3. Acción de aula antes de la intervención.



Fuente 3: Elaboración propia del investigador.

En cuanto a la implementación: las actividades que más predominaban en el aula eran la explicación magistral en el tablero sobre el contenido y la aplicación que los estudiantes hacían por medio de fotocopias. No se realizaban dinámicas de clase ni desempeños que permitieran el logro de las comprensiones en los estudiantes. La forma de comunicación era unidireccional, el docente era el que hablaba y los estudiantes se limitaban a escuchar y seguir instrucciones; en ese orden de ideas, no se exploraban los conocimientos previos de los estudiantes; así mismo, la forma cómo se ordenaba el salón era de orden tradicional, no se podían cambiar de puesto ni se realizan otras organizaciones que no fueran filas y columnas. Aunque se contaban con recursos innovadores como video beam, tabletas, celulares, televisores, aplicaciones, etc., no se utilizaba más que tablero, marcadores, borrador y cuaderno de los estudiantes. Es importante mencionar que las clases se desarrollaban de forma aburrida incluso para el docente que no se motivaba ni

motivaba a los estudiantes. Es de aclarar que esto se hacía de manera involuntaria; pues, no se reflexionaba sobre los procesos de enseñanza.

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

FIGURA 4. Evaluación antes de la intervención.



COLEGIO SIERRA MORENA IED
 "Por una institución viva, activa, planeada y proyectada al siglo XXI"
 Teacher: Ferney Perdomo G
 PRUEBA POR COMPETENCIAS INGLÉS SEGUNDO PERIODO
 Grade: Sixth (6th)

1. ESCOJA LA ORACION QUE ESTA USANDO CORRECTAMENTE **A – AN**
 - a) I work in a office
 - b) My broher is a teacher
 - c) I have an car
 - d) My sister is a artist
2. SELECCIONE LOS SIGUIENTES NUMEROS CORRECTAMENTE: **14, 33, 82, 100**
 - a) Fourteen, thirty-three, eight-two, one hundred
 - b) Fourteen, three-three, eighty-two, one hundred
 - c) Fourteen, thirty-three, eighty-two, one hundred
 - d) Fourteen, thirty-three, eighty-two, two hundred
3. ESCOJA EL PRONOMBRE PERSONAL CORRECTO: **SARA AND I ARE FRIENDS**
 - a) I am friend
 - b) She is friend
 - c) We are Friends
 - d) They are Friends
4. ESCOJA EL VERBO TO BE: **MICHAEL _____ A SINGER**
 - a) Am
 - b) Is
 - c) Are
 - d) Be
5. ESCOJA EL VERBO TO BE: **PETER AND HELEN _____ FRIENDS**
 - a) Am
 - b) Is
 - c) Are
 - d) Be
6. ESCOJA EL PRONOMBRE POSESIVO CORRECTO: **WE HAVE A PENCIL. _____ PENCIL IS YELLOW**
 - a) My
 - b) His
 - c) Our
 - d) Their

Fuente 4: Elaboración propia del investigador.

En cuanto a la evaluación, se tenía la concepción que era una calificación que se le daba al estudiante al terminar una actividad, una clase o un periodo y se tenía en cuenta como resultado final del bimestre. Los instrumentos que se utilizaban eran evaluaciones escritas, repeticiones orales y trabajos realizados en los cuadernos dentro y fuera del aula; todo esto sin la intención de conocer si los estudiantes lograron o no las comprensiones. No se involucraba todos los procesos evaluativos, solo se realizaba la heteroevaluación y en muchas ocasiones se tomaba como

mecanismo de represión y no como una busca de mejora. La evaluación se tomaba de los resultados de las evaluaciones, de los cuadernos y talleres y tenía una intención meramente cuantitativa. Las evidencias que se tenían en cuenta al momento de evaluar eran la repetición de contenidos, cuando completaban guías o al presentar los cuadernos con los temas vistos.

En conclusión, desde la planeación, pasando por la implementación y la evaluación se realizaban del mismo modo (repetitivo), sin que hubiese una reflexión de lo que se hacía y, por ende, cada día se repetía lo mismo de forma mecánica sin evidenciarse las comprensiones de los estudiantes. En la implementación, no se tenían en cuenta los saberes previos de los estudiantes ni posibles preguntas que podían surgir de ellos, las actividades se enfocaban solo al vocabulario y la gramática del idioma inglés; dejando de lado todos los aspectos que implican el aprendizaje de una lengua extranjera. También se evidencia que en muchas ocasiones las instrucciones que se les daba a los estudiantes no eran claras y precisas y no se lograba el objetivo de la actividad, así como no se les presentaba al inicio del periodo académico los objetivos ni los criterios que tendrían en cuenta para ser evaluados. La clase se convertía en una repetición de actividades sin que hubiese una intención clara de lo que se pretendía con ellas.

En cuanto a la evaluación, esta se realizaba de forma puramente cuantitativa, olvidando procesos y limitándose a entenderla como un resultado final; así mismo, no se consideraban la autoevaluación ni la coevaluación, solo se tenía en cuenta la heteroevaluación como la nota definitiva por parte del docente; situación que se utilizaba en algunos casos para castigar o reprimir al estudiante. Sin embargo, los estudiantes llevaban un proceso de aceptación y recepción por las clases.

Dado que en esta investigación se busca comprender y transformar las prácticas de enseñanza con el fin de dar respuesta o solución a una problemática que sucede al interior del aula de clase. Se determina el planteamiento de la siguiente pregunta:

PREGUNTA

¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza a partir de sus acciones constitutivas como son la planeación, la intervención y la evaluación en Sierra Morena IED?

OBJETIVOS

Objetivo general

Describir las transformaciones de la práctica docente a partir de las acciones constitutivas en el colegio Sierra morena.

Objetivos específicos

1. Analizar una planeación estructurada que logre desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos.
2. Evaluar intervención organizada y secuenciada que permita el desarrollo de los desempeños de comprensión de forma intencionada.

3. Establecer criterios de evaluación de manera integral, formativa y continua que dé cuenta de los procesos de los estudiantes para el mejoramiento de las dificultades.

CICLOS DE REFLEXIÓN

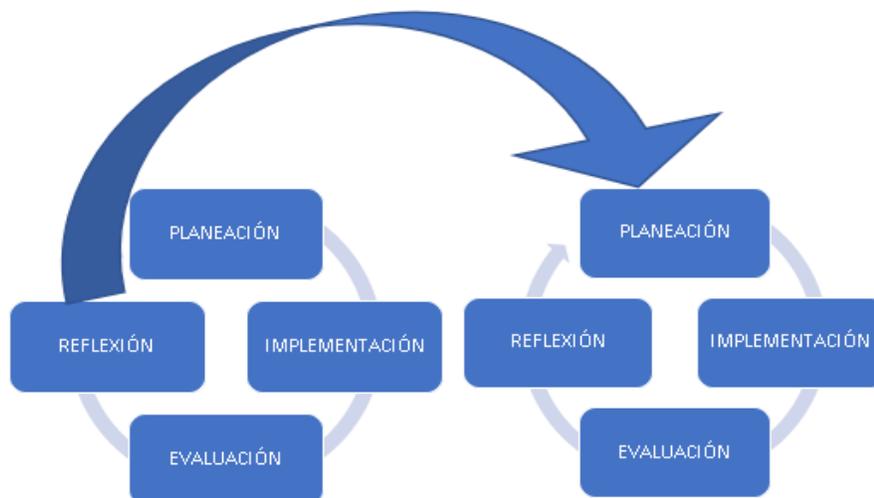
En el proceso de investigación acción se desarrollan unos ciclos de reflexión que son los que permiten al docente realizar reflexiones sobre su propia práctica de enseñanza con el propósito de mejorarla o dar solución a una problemática presentada. Los ciclos de reflexión son etapas o fases que van orientando el desarrollo metodológico de la investigación; permitiendo al investigador a partir de repeticiones consecutivas, ir analizando cada situación que ocurre en el fenómeno estudiado con el fin de mejorar cada proceso. Como lo manifiesta Hernández et al (2014) citando a Stringer (1999):

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p. 497).

Lo anterior, propone que en la medida en que los acontecimientos se encuentren dentro de unas fases consecutivas, en donde se repitan una y otra vez de manera organizada permite llegar a una reflexión y en este caso concreto a indagar sobre las prácticas de enseñanza.

Este proceso se da dentro de unos ciclos que a su vez tienen unas fases que son: planeación, intervención, evaluación y reflexión, estas fases son conocidas como el ciclo PIER.

FIGURA 5. Esquema de ciclo PIER.



Fuente 5: Elaboración propia del investigador.

A partir de estos aspectos se toman como base las reflexiones que se hacen sobre los procesos de las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que todo apunta al aprendizaje significativo de los estudiantes.

En esta parte inicial del proceso del trabajo colaborativo se hacen presente los ciclos de reflexión, ya que la investigación-acción pedagógica presenta un espiral que cambia constantemente con cada ciclo para ir mejorando la práctica del docente e ir transformando su enseñanza en el aula.

Primer ciclo de reflexión

Durante el segundo semestre del año 2018 en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, después de haber logrado un recorrido por algunos referentes teóricos y sobre todo, de empezar el proceso de reflexión sobre cómo eran las prácticas de enseñanza antes de comenzar esta trayectoria por la universidad, se decidió que el modelo que más se adecuaba para empezar las transformaciones era Enseñanza para la Comprensión (EpC) y como elemento metodológico se trabajaría colaborativamente en el marco de la Lesson Study.

Con el apoyo de la asesora y de los pares académicos se empieza a sustentar el trabajo de planeación teóricamente basados en EpC y teniendo como referencia a Perkins (1999) quien manifiesta que "... comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible..." (p.70). Para que esto sea posible EpC tiene unos elementos fundamentales que son los tópicos

generativos, los hilos conductores, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua, que se describen a continuación.

TABLA 1. Elementos de la EpC

ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
PREGUNTAS CENTRALES DE LA EPC	ELEMENTOS DE LA EPC	DEFINICIÓN	EJEMPLO
¿Qué debemos enseñar?	Tópicos generativos	Centrales para una o más disciplinas, interesantes para los estudiantes y docentes, accesible a los docentes, brinda la oportunidad de establecer múltiples conexiones	La tolerancia
¿Qué vale la pena comprender?	Metas de comprensión	Enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los estudiantes en una unidad o un curso	Los estudiantes comprenderán la relación que existe entre tolerancia e interculturalidad
¿Cómo debemos enseñar para comprender?	Desempeños de comprensión	Actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del estudiante a lo referente a las metas de comprensión, al exigirles usar lo que saben de nuevas maneras	Elaboración de un ensayo en el que se analicen las relaciones entre tolerancia e interculturalidad
¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?	Valoración continua	Procesos por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos	Docente y estudiante elaborarán conjuntamente los criterios de un ensayo y se hará un seguimiento continuo del borrador por parte del docente

FUENTE 1: Elaboración propia del investigador

Se considera, que uno de los pilares más importante en la transformación de la forma de enseñar y volviendo a hacer énfasis, es la Enseñanza Para La Comprensión, pues como lo manifiesta David Perkins: “es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (...) Se pone énfasis en la comprensión, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible” (Perkins, 1999:70)”. Significa que la comprensión no puede quedarse solo en el plano del conocimiento, sino que debe llegar a las acciones que le permitan al estudiante resolver problemas, crear productos o interactuar con el mundo que los rodea, como lo cuestiona Wiske (1999). Ahora la pregunta es ¿Qué es enseñanza para la comprensión? Se puede concebir como una propuesta metodológica que

tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar por sí mismo, de asumir postura crítica y de utilizar sus conocimientos para solucionar problemas de su vida diaria. Por parte del docente exige una continua revisión de estrategias y teorías que lo motiven al desarrollo de acciones en el aula a partir de la interacción entre profesor-estudiante-aprendizaje. Las tres grandes preguntas que plantea la EPC son: ¿Qué quiero que mis estudiantes comprendan? ¿Qué puedo hacer para que mis estudiantes logren las comprensiones? Y ¿Cómo puedo hacer para que mis estudiantes demuestren las comprensiones? Para responder a estas preguntas se parte de cuatro elementos esenciales en la enseñanza para la comprensión: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. Stone (1999) afirma:

cada elemento contribuye (...)identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifican lo que los estudiantes deben comprender articulando metas claras y centradas en comprensiones claves; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrados en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión(Stone 1999, cap. 3) .

En este sentido, también existen cuatro dimensiones de la Enseñanza para la Comprensión que contribuyen a la estructuración de la metodología para el aprendizaje de los estudiantes, como lo plantea Blythe (2002):

como marco conceptual, constituyen mejor, el marco operativo de naturaleza práctica que posibilita la planeación de un diseño didáctico para la enseñanza. Pues, anterior a estos componentes de la EPC, existen también cuatro dimensiones que sustentan teóricamente la estructura de la metodología: los contenidos, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación. Estas dimensiones subyacen a los tópicos generativos, las metas y desempeños de comprensión y los criterios de evaluación. (Blythe. 2002 pág. 36).

La Enseñanza para la Comprensión posibilita a los docentes la reflexión acerca de su práctica de enseñanza. A continuación, se conceptualizarán los elementos que compone la Enseñanza para la Comprensión:

Tópicos Generativos: como lo manifiesta Stone (1999), es un tema del currículo que abarca los contenidos propios del aula. Debe estar centrado en una disciplina y debe ser llamativo para los estudiantes y muy amplio en sus conexiones. Por los tanto, la pregunta que se debe hacer en el tópico generativo es ¿qué es lo que se debe enseñar? Es importante que el tópico generativo tenga una vinculación directa con las experiencias de los estudiantes; es decir, debe establecer una relación entre los saberes previos con que cuenta los estudiantes con los que el docente pretende desarrollar en la clase.

Las metas de comprensión: Stone (1999) define este elemento como lo que se espera que los estudiantes comprendan; por lo cual aquí se hace necesario por parte del docente hacerse unas preguntas como ¿qué vale la pena que los estudiantes comprendan? así mismo, Stone afirma que es “un conjunto de metas de comprensión dispuesto en una estructura compleja ayuda a clarificar las conexiones entre cualquier ejercicio particular y los objetivos más amplios del curso” (p.108). lo que significa que las metas de comprensión deben desarrollar en el estudiante un aprendizaje significativo. Las metas de comprensión se componen de cuatro dimensiones que son: conocimiento, método, propósitos y formas de expresión.

Los desempeños de Comprensión: con respecto a los desempeños Stone (1999), dice que este elemento es relevante porque “se deduce que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión” (p.109). Es importante que un desempeño de comprensión necesariamente debe ir ligado a la meta de comprensión, y es allí donde se hace posible tener en cuenta los distintos estilos de aprendizajes. La pregunta aquí es ¿cómo se debe enseñar para que el estudiante logre las comprensiones?, el estudiante puede demostrar sus comprensiones cuando es capaz de usar lo que sabe de otra forma y en nuevas situaciones.

La evaluación continua: para Stone (1999), este elemento tiene un gran desafío, ya que, “deben especificar claras metas de comprensión y diseñar desempeños específicos de comprensión con el fin de definir criterios adecuados para evaluar los desempeños” (p.120), es decir, la evaluación configura la planeación y a la vez valora el progreso de los estudiantes. La pregunta de este elemento es ¿cómo se puede saber que los estudiantes alcanzaron comprensiones profundas? En la evaluación continua como su nombre los indica los estudiantes obtienen retroalimentación continua de sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos.

Del mismo modo, las rutinas de pensamiento favorecieron el inicio de las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza, se empieza a trabajar de forma colaborativa con dos compañeros y con la docente que se asignó como asesora para el acompañamiento en el proceso. Se empieza a desarrollar la planeación de forma conjunta entre los docentes investigadores a partir de consensos y nuevas construcciones de elementos necesarios para llevar al aula unidades didácticas que permitan detallar la implementación de dicho trabajo elaborado en equipo.

De acuerdo con lo anterior, se determina que los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza en la maestría de la universidad se enfocarían en el trabajo colaborativo enmarcado en la “lesson study”. La lesson study como lo manifiestan Pérez y Soto (2015):

Son un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real

y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje. (págs. 64-67)

La lesson study busca el mejoramiento progresivo de los docentes en sus prácticas de enseñanza, se basa en el trabajo colaborativo con otros docentes de manera que pueda ser observado críticamente sus métodos de enseñanza con el objetivo de incluir cambios en las próximas clases hasta alcanzar la mejora en las prácticas de enseñanza.

La lesson study que significa, “estudio de clase” es un método de enseñanza que se basa en el trabajo colaborativo y que su principal objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de reflexiones con otros pares académicos sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla. Como lo manifiesta Dudley (2011) “lesson study es un método muy específico de investigación-acción, centrada en el desarrollo del conocimiento de la práctica docente. (...) lesson study involucra a grupo de profesores planificando, enseñando, observando y analizando colaborativamente las lecciones a investigar”. Este método considera que el mejor lugar para mejorar las prácticas de enseñanza es el aula de clase. Así mismo, este método por un lado desarrolla la capacidad de los docentes para diagnosticar errores de los estudiantes y reduce las diferencias entre el aprendizaje que el profesor prevé que alcanzará el estudiante y el que realmente alcanza (Elliott, 2010).

Así mismo, en esta reflexión es importante mencionar los cuatro aspectos del saber que plantean, Flórez, Arias, & Guzmán, (2006):

Un buen proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier dominio del saber dinamizado por los maestros, debe entrelazar como mínimo cuatro aspectos: una actitud comprometida y creativa frente a lo que se enseña y hacia los aprendices, una suficiencia en el conocimiento de la materia que le corresponde enseñar, un conocimiento sobre lo que los estudiantes previamente sienten y saben acerca del tema, y un conocimiento sobre las estrategias pedagógicas didácticas, que promuevan escenarios significativos para el aprendizaje. (p. 118).

En este ciclo se examina de manera concreta la forma cómo se venía planeando en la institución educativa Sierra Morena y a partir de un trabajo colaborativo se empieza a analizar estas planeaciones y a plantear nuevos propósitos para dichas planeaciones. La reflexión inicial gira en torno a que las planeaciones que se realizaban eran con el solo propósito de cumplir con una exigencia que se hacía desde las coordinaciones y se entregaba al iniciar cada periodo bimestral de forma general. Aquí no se contaba con los elementos de la EpC que abarcara las comprensiones que se querían con los estudiantes; sino, que la planeación de clase se centraba solo en los contenidos y así se implementaba en las sesiones.

En este primer ciclo de investigación se comienza a trabajar de forma colaborativa con la asesora y dos compañeros docentes tanto de manera presencial como virtual

(ver anexo 3). Se decide un cronograma de actividades en donde se incluyó la elaboración de actas de cada uno de los encuentros pedagógicos, formatos de planeación, de implementación y de evaluación de los hallazgos.

A continuación, se evidencia un acta de una de las reuniones entre los tres docentes investigadores con la asesora.

FIGURA 6. Acta de reunión para el trabajo colaborativo.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA ASESORIAS BOGOTÁ ACTAS DE REUNIÓN DE ASESORÍAS			
<div style="display: flex; align-items: center;"> + <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> ASESORIA PRESENCIAL GRUPAL LESSON STUDY </div> </div>			
FECHA	ASISTENTES	FIRMA	
NOVIEMBRE 10 DE 2018 2:30 a 4:00 PM	CAMILO ANDRÉS ÁLVAREZ MORA		
	FABIAN ALFONSO CASTRO		
	FERNEY PERDOMO GARCÍA		
	MARIA YANED MORALES BENÍTEZ		
PUNTOS POR ABO RDAR			
1. Comentarios generales de la sistematización y matriz enviada. 2. Revisión de las planeaciones individuales a partir del uso del protocolo. 3. Asignación de tareas.			
DESARROLLO			
1. Se hace la socialización de las observaciones hechas en la matriz de evaluación y en la sistematización. Se aclaran dudas. 2. A la sistematización se agregará el espacio para indicar la evaluación. 3. Se revisan los insumos traídos a la asesoría (planeaciones, videos etc.) para lo cual cada uno de los estudiantes desarrollará los siguientes pasos: a. Aspectos por valorar b. Preguntas que surjan c. Expresar preocupaciones. d. Hacer sugerencias. Cada uno deberá transcribir las observaciones hechas y enviarlas al asesor. 4. Asignación de tareas. Una de las tareas que deberán desarrollar es la construcción de las narrativas que den cuenta de las reflexiones hechas en el proceso, ajustándose así a un ciclo de reflexión por cada una y desde la mirada de la teoría.			
ACUERDOS			
TAREA	RESPONSABLE	ENTREGA	OBSERVACIONES
Observaciones de los compañeros.	TODOS	Nov 17	Enviarán las observaciones a sus compañeros con copia a la asesora. Se enviará formato para tal fin.
Narrativas	Todos	Nov 25	Deberán entregar las narrativas de la planeación grupal y de la planeación individual teniendo en cuenta los procesos hechos en las asesorías y los propios ejercicios de reflexión.
Asesoría virtual de cierre del proceso 2018-2	Todos y el asesor.	Nov 28	Se realizará la última a las 8:00 pm para cerrar el proceso del 2018-2 y plantear una ruta de trabajo para el 2019-1

Fuente 6: Elaborado por la asesora María Yaned Morales.

Por otra parte, este es el formato de planeación inicial que se creó por parte del grupo investigador (ver anexo 1) que, aunque contenía elementos básicos era innovador para los docentes, ya que allí se encontraban los componentes de la EpC,

como hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión, desempeños preliminares, desempeños de investigación guiada, proyecto final de síntesis y al final un espacio para la reflexión sobre lo sucedido en el aula de clase durante la implementación.

FIGURA 7. Primer formato de planeación colaborativa.

Institución Educativa		Grado				
Docente		Asignatura				
Periodo		Tiempo				
Caracterización de la población						
Hilo conductor						
Tópico generativo						
Metas de comprensión.						
Fases	Metas vinculadas	Desempeños de comprensión	Evaluación diagnóstica continua	Recursos	Tiempos	Hallazgos
Desempeños preliminares					10-15 min.	
Desempeños de investigación guiada					75 min.	
Proyecto final de síntesis.					10-15 min.	
Reflexión:						

Fuente 7: Elaboración grupo de investigación.

A continuación, se hará una conceptualización de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza: la planeación, la implementación y la evaluación.

La Planeación

Es considerada como una de las acciones que se da en la práctica de enseñanza, como lo plantea Colomina, Onrubia & Rochera (2001), la planeación es el lugar donde el profesor se ubica para la implementación de la clase, es donde se tienen en cuenta todos los factores que pueden incidir como son la población de estudiantes, las ideas que el profesor puede tener del curso, los recursos materiales entre otros. En el marco de la EpC es donde va a estar orientada la planeación; por lo cual, dicha planeación debe contener los cuatro elementos como son: el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua. Esto permite en el estudiante la adquisición de nuevas formas de comprensión, como lo menciona David Perkins (1999) “cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (p.72). con esta forma de planear se busca que el estudiante adquiera otras formas de concebir los aprendizajes y a la vez los pueda poner en práctica.

Después de algunos encuentros, el equipo investigador toma este nuevo formato para comenzar a elaborar la planeación de forma colaborativa para que uno de los tres docentes investigadores la implementara en su respectiva institución educativa. Luego de diseñarla conjuntamente los tres docentes, se concluye que el docente Fabián Alfonso Castro la implementaría en su aula de clase. Este formato de planeación contiene el tema de la clase, los objetivos de la clase, las actividades o desempeños, las observaciones por parte del docente que la implementa y las evidencias de lo sucedido al interior del aula y por último unas conclusiones a modo de evaluación por parte del grupo investigativo.

FIGURA 8. Elaboración de planeación colaborativa.

FORMATO SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN EN CLASE.

OBJETIVOS DE CLASE		
Explora múltiples textos, infiere diferentes significados y relaciona sus contextos de producción y circulación.		
A. Lee diferentes tipos de textos y sus contextos. B. Verbaliza sus hallazgos a partir de los textos presentados. C. Reproduce textos escritos teniendo como base los textos analizados.		
DESARROLLO		
ACTIVIDAD y/o DESEMPEÑO (Aquí debe hacer la descripción de lo que hará en cada momento del desarrollo de la clase)	OBSERVACIONES (aquí debe hacer cada una de las observaciones hechas dentro del proceso)	EVIDENCIAS (Aquí debe mostrar las evidencias de lo que ha se ha hecho (fotografías, transcripción de alguna idea de los niños, etc.)
INICIO: Saludo Llamado a lista Presentación de objetivo y propósitos de evaluación. 1. Exploración y evaluación de presaberes en los estudiantes: Se pregunta <i>¿Qué es un texto?</i> <i>¿Qué tipos de textos conocen?</i> <i>¿Dónde encuentran textos?</i> Las respuestas dadas por los estudiantes se escriben en el tablero.		
DESARROLLO: 1. Trabajo en trías: Los estudiantes se organizan en trías de tal manera que en cada grupo tenga un objeto de cada tipo. -Socialización: <i>¿por qué eligieron los objetos que trajeron?</i> -Análisis: <i>Discutir sobre las formas, colores, tamaños, texturas, materiales de los objetos y el contexto al que pertenecen.</i>		



<p>-Indagación: ¿Para qué sirven y cuáles son las funciones de los objetos en la vida real?</p> <p>2. Exposición del tema: El docente debe explicar a los estudiantes los tipos de textos, tomando como punto de referencia los pre-saberes plasmados en el tablero. -Haciendo uso de los objetos de algún grupo, explicar los tipos de textos y puntualizar cómo los objetos se convierten en textos.</p> <p>3. Segunda fase del trabajo en tríos: Los estudiantes en sus grupos socializarán y responderán de manera escrita. - ¿Qué tipo de texto les parece más útil? - ¿Qué tipo de texto les parece más llamativo? Indicación: -Escogan un objeto y por escrito, describanlo de manera detallada y expliquen por qué lo escogieron.</p>		
<p>CIERRE: -Cada grupo lee su producción escrita. -Los estudiantes opinan sobre el trabajo en grupo de los demás y sobre lo que les llama la atención de a clase. -El maestro retoma ideas y las conecta al proceso, terminando con una evaluación cualitativa del trabajo en general. - ¿Qué conocimientos nuevos aprendiste hoy?</p>		
CONCLUSIONES		
<p>(En este espacio debe establecer las conclusiones sobre lo ocurrido en el aula, es fundamental que lo haga a la luz de la teoría)</p> <p>Chevallard, Y. (1989). Retrieved from http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf Barrera X., León P. (S.F) ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?, Ruta Maestro Ed 9</p>		

FUENTE 8. Elaboración del grupo investigador

La Implementación

Es el segundo momento de la práctica pedagógica después de la planeación. La implementación es el encuentro entre el docente y el estudiante en el aula de clase. Allí es donde se pone en juego tanto el saber disciplinario como el saber pedagógico del primero, lo que le permiten tomar decisiones en el desarrollo de las clases.

En esta investigación, de la implementación se realiza un análisis conjunto con los pares académicos por medio de videos, audios, fotografías y toma de apuntes de lo que sucedió en el aula de clase. Aquí se hace evidente que cuando se planea de forma intencionada, la implementación emana unos resultados muy favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se empieza a notar unos estudiantes más participativos, más inquietos a lograr las comprensiones que se tienen propuestas; es por eso, que cada una de las actividades que se realizan en el aula de clase tienen sentido y cumplen un objetivo que se plantea desde el momento de la planeación.

La primera implementación de la planeación colaborativa la realizó el compañero investigador Fabián Alfonso Castro en su institución educativa. Los insumos que allí se recogieron fueron a través de toma de nota, audios y videos que registraban todo lo que iba sucediendo en el aula.

FIGURA 9. Implementación de la planeación colaborativa por parte de un docente investigador.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
FORMATOS SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN EN CLASE.

CURSO: 601		
FECHA: Octubre 18, 2018 (Jueves)		
PROFESOR INVESTIGADOR: Camilo Andrés Álvarez Mora, Fabián Alfonso Castro, Ferny Perdomo García.		
TEMA DE CLASE: Tipología textual (Texto instructivo, Texto publicitario, Texto descriptivo)		
OBJETIVOS DE CLASE		
Explora múltiples textos, infiere diferentes significados y relaciona sus contextos de producción y circulación.		
A. Lee diferentes tipos de textos y sus contextos. B. Verbaliza sus hallazgos a partir de los textos presentados. C. Reproduce textos escritos teniendo como base los textos analizados.		
ACTIVIDAD y/o DESEMPEÑO (Aquí debe hacer la descripción de lo que hará en cada momento del desarrollo de la clase)	DESARROLLO OBSERVACIONES (aquí debe hacer cada una de las observaciones hechas dentro del proceso)	EVIDENCIAS (Aquí debe mostrar las evidencias de lo que ha hecho (fotografías, transcripción de alguna idea de los niños, etc.)
INICIO: Saludo Llamado a lista Presentación de objetivo y propósitos de evaluación. 1. Exploración y evaluación de pre-saberes en los estudiantes: Se pregunta <i>¿Qué es un texto?</i> <i>¿Qué tipos de textos conocen?</i> <i>¿Dónde encuentran textos?</i> Las respuestas dadas por los estudiantes se escriben en el tablero.	-El entorno y el contexto institucional retrasaron el inicio de la clase. -Al escribir el objetivo en el tablero, este no era claro para los estudiantes. -La primera actividad se realizó en el cuaderno, para permitir que los estudiantes se organizarán y conectarán con la clase. -Se promovió la participación de los estudiantes, varios no lograban plasmar en lo escrito sus pensamientos, ni conectar las referencias de años anteriores.	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
FORMATOS SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN EN CLASE.

DESARROLLO:	DESARROLLO OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
1. Trabajo en tríos: Los estudiantes se organizan en tríos de tal manera que en cada grupo tenga un objeto de cada tipo. -Socialización: <i>¿Por qué eligieron los objetos que trajeron?</i> -Análisis: <i>Discutir sobre las formas, colores, tamaños, texturas, materiales de los objetos y el contexto al que pertenecen.</i> -Indagación: <i>¿Para qué sirven y cuáles son las funciones de los objetos en la vida real?</i> 2. Exposición del tema: El docente debe explicar a los estudiantes los tipos de textos, tomando como punto de referencia los pre-saberes plasmados en el tablero. -Haciendo uso de los objetos de algún grupo, explicar los tipos de textos y puntualizar cómo los objetos se convierten en textos. 3. Segunda fase del trabajo en tríos: Los estudiantes en sus grupos socializarán y responderán de manera escrita. - <i>¿Qué tipo de texto les parece más útil?</i> - <i>¿Qué tipo de texto les parece más llamativo?</i> Indicación: -Esojan un objeto y por escrito, describanlo de manera detallada y expliquen por qué lo escogieron.	-El espacio físico del salón es reducido y los pupitres grandes no permiten una mejor organización, los grupos quedan muy juntos. -Debido a las dinámicas institucionales no fue posible solicitar el material necesario para la actividad con antelación, por lo cual se les solicitó que buscaran y empaques en el colegio. -El docente lleva al aula 10 libros de texto y 10 objetos diversos. -Cada grupo designa un estudiante quien escoge un libro y un objeto, para ello se les da 5 minutos. Varios estudiantes a pesar de no ser designados se interesaron por los elementos expuestos y participaron en su selección. -Los grupos dialogaron a partir de las actividades de socialización, análisis e indagación. -Al momento de explicar las características y estructuras de los tipos de texto, varios estudiantes participaron, e hicieron aportes valiosos. -En la segunda fase de trabajo en grupos, el trabajo se realizó en el cuaderno.	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FORMATOS SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN EN CLASE.	
 <p>CIERRE -Cada grupo lee su producción escrita. -Los estudiantes opinan sobre el trabajo en grupo de los demás sobre lo que les llama la atención de la clase. -El maestro retoma ideas y las conecta al proceso, terminando con una evaluación cualitativa del trabajo en general. - ¿Qué conocimientos nuevos aprendiste hoy?</p>	<p>Debido al tiempo reducido en el que se desarrolló la clase, solo se pudo hacer un pequeño repaso de los tipos de texto vistos, hacer énfasis en que los textos no solo son hojas o libros impresos.</p>
CONCLUSIONES	
(En este espacio debe establecer las conclusiones sobre lo ocurrido en el aula, es fundamental que lo haga a la luz de la teoría)	
<p>Las metas de comprensión deben presentarse de manera clara para facilitar la apropiación por parte del estudiante. La planeación se debe flexibilizar de acuerdo a las dinámicas institucionales. Los criterios de evaluación deben establecerse de manera clara al inicio y durante cada etapa del proceso. El contenido textual se traspone a un lenguaje más cercano y elementos de contextos reales.</p>	
BIBLIOGRAFÍA	
(Escribir la bibliografía que tuvo en cuenta para elaborar las conclusiones)	
<p>Chevallard, Y. (1989). Retrieved from http://ve.s.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf Barrera X., León P. (S.F.) ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?, Ruta Maestra Ed 9</p>	



FUENTE 9. Elaboración grupo de investigación

La Evaluación

En este momento de la práctica pedagógica, se obtienen unos resultados alcanzados producto de la interacción y la acción desarrollada en el aula de clase en una dinámica de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe darse en un periodo continuo, de tal manera que se considere como un proceso más que un producto; es decir, se debe desarrollar de manera permanente e integral de acuerdo con desarrollo del aprendizaje del estudiante. Como lo manifiesta Carrión (2001) “evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión”. (Carrión 20001, párr. 6). Con base en esta afirmación, se concluye que se evalúa para conocer, con el propósito de garantizar el progreso formativo del estudiante. Esta situación hizo más fácil comenzar con las transformaciones. Partiendo de lo anterior, se comienza por generar en los estudiantes procesos de reflexión a partir de dinámicas que se implementaban y que favorecían los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Estas reflexiones iniciales permitieron observar que los procesos no se estaban realizando de una manera funcional; es decir, los conocimientos que estaban recibiendo y aprendiendo los estudiantes no los estaban utilizando para su vida cotidiana; pues, pareciera que el docente solo se dedicaba a la transmisión de conocimiento sin tener en cuenta necesidades de los educandos.

En este ciclo se empieza grupalmente no solo a reflexionar sobre las dificultades que estaban presentando a la hora de planear, implementar y evaluar, sino que se inicia también a tener una aceptación de los desaciertos y a una necesidad de transformar las prácticas que se venían realizando. Ya aquí se comienza a pensar en que la prioridad no deben ser los contenidos ni el cumplimiento de los programas

académicos estipulados por la institución. En estos momentos salen a flote dificultades que antes no eran vistas como la imposición de actividades poco lúdicas, la monotonía en las clases que se desarrollaban y el afán de aplicar los temas y la necesidad de obtener notas cuantitativas a través de evaluaciones escritas.

Este ciclo es clave para despejar y abrir todo un abanico tanto de debilidades como de posibilidades para la transformación de las prácticas de enseñanza; por lo cual, todo el grupo de investigación acuerda que se hace necesario comenzar por realizar planeaciones individuales, luego revisarlas de manera colectiva haciendo las respectivas observaciones, una vez corregidas se implementaban y luego colaborativamente se evaluaban los resultados para iniciar con el siguiente ciclo de reflexión.

En este ciclo de reflexión se analiza el nuevo contexto de aula que empieza a transformarse a partir de un nuevo discurso que el docente investigador empieza a proponer en el aula; se busca generar otras formas de diálogos con los estudiantes, las manifestaciones que hacen los jóvenes empiezan a tomar una posición crítica que esta ahogada por la falta de espacios de participación, ya que la relación de la comunicación solo se daba de manera unilateral por parte del docente de aula.

En cuanto a la evaluación de lo sucedido en la implementación de la planeación anterior, se logró por medio de videos, apuntes y audios evidenciar las falencias que se habían presentado desde el momento mismo de la planeación, pasando por la implementación. El grupo de docentes investigadores se reunió y a través de reflexiones cíclicas fueron transformando las planeaciones para las próximas implementaciones.

Aunque se presentan algunos cambios y se toma la decisión de realizar planeaciones individuales, en este mismo ciclo se analiza cada uno de los hallazgos que se presentaron en la planeación del compañero Fabian, encontrando situaciones muy interesantes como que la implementación de los saberes previos, en los que se reconoció que los estudiantes, aunque tienen algunos conocimientos, les es difícil explicar con sus propias palabras. Estas evidencias llevaron a concluir que se amplió el tiempo de implementación de la unidad, los materiales para las actividades no estaban listos. Los hallazgos en esta unidad sirvieron como motivación para que los otros dos docentes investigadores comenzaran a realizar la implementación en cada una de las instituciones educativas donde laboran. Por lo anterior, se considera que el análisis de los resultados de esta planeación e implementación se deben hacer en este primer ciclo ya que es la parte final de este proceso.

FIGURA 10. Hallazgos de la planeación implementada.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
Institución Educativa	Colegio Tibabuyes Universal I.E.D Sede B			Grado	Sexto
Docente	Camilo Andrés Álvarez Mora Fabián Alfonso Castro Ferney Perdomo García			Asignatura	Inglés y Español
PEI	"Cultivamos cuerpo y espíritu para la formación de talento humano proactivo"			Tiempo	1 hora
Modelo Pedagógico	Escuela transformadora holística.			Periodo	Tercero
Caracterización de la población	Son 27 estudiantes entre los 10 y 14 años, hay 5 estudiantes que iniciaron su proceso después de febrero. Se pueden encontrar diferentes lugares de procedencia de los niños (Costa atlántica, Chocó, Venezuela).				
Objetivos	Explora múltiples textos, infiere diferentes significados y relaciona sus contextos de producción y circulación. a. Lee diferentes tipos de textos y sus contextos. b. Verbaliza sus hallazgos a partir de los textos presentados. c. Reproduce textos escritos teniendo como base los textos analizados.				
Temas	Tipología textual -Texto instructivo -Texto publicitario -Texto descriptivo				
Fases	Actividades	Hallazgos (espacio exclusivo para notas del docente investigador)	Recursos	Tiempos	
Inicio y Pre-evaluación	Saludo Llamado a lista Presentación de objetivo y propósitos de evaluación. 1. Exploración y evaluación de pre saberes en los estudiantes:	<i>El espacio y tiempo generados por la dinámica institucional no permitieron iniciar la clase a tiempo esto retrasó las actividades</i>	Tablero y marcadores.	10-15 min.	
	<i>conocen?, ¿Dónde encuentro textos?</i> Las respuestas dadas por los estudiantes se escriben en el tablero.				
Desarrollo	1. Trabajo en tríos: Los estudiantes se organizan en tríos de tal manera que en cada grupo tenga un objeto de cada tipo. -Socialización: <i>¿por qué eligieron los objetos que trajeron?</i> -Análisis: <i>Discutir sobre las formas, colores, tamaños, texturas, materiales de los objetos y el contexto al que pertenecen.</i> -Indagación: <i>¿Para qué sirven y cuáles son las funciones de los objetos en la vida real?</i> 2. Exposición del tema: El docente debe explicar a los estudiantes los tipos de textos, tomando como punto de referencia los presaberes plasmados en el tablero. -Haciendo uso de los objetos de algún grupo, explicar los tipos de textos y puntualizar cómo los objetos se convierten en textos. 3. Segunda fase del trabajo en tríos: Los estudiantes en sus grupos socializarán y responderán de manera escrita. - <i>¿Qué tipo de texto les parece más útil?</i> - <i>¿Qué tipo de texto les parece más llamativo?</i> Indicación: - <i>Escojan un objeto y por escrito, describanlo de manera detallada y expliquen por qué lo escogieron.</i>	<i>Es más provechoso que los estudiantes escogan los elementos con anterioridad</i> <i>Los mismos estudiantes sirven como ejemplo</i>	Objetos de los estudiantes (juguete, empaque, material impreso, excepto libro narrativo)	30 min.	
Cierre y co-evaluación	-Cada grupo lee su producción escrita. -Los estudiantes opinan sobre el trabajo en grupo de	<i>El tiempo de aplicación de la actividad demandó</i>	Elementos trabajados	10-15 min.	

	los demás y sobre lo que les llamo la atención de a clase. -El maestro retoma ideas y las conecta al proceso, terminando con una evaluación cualitativa del trabajo en general. -¿Qué conocimientos nuevos aprendiste hoy?	<i>un poco mas de tiempo</i>	durante la clase	
--	--	------------------------------	------------------	--

Reflexión: <i>El contexto institucional afectó el desarrollo de la clase. Los estudiantes de grado sexto saben ubicar textos, pero les es difícil de finirlos con palabras. El conocer objetos extraños les causa curiosidad y les invita a explorar Hay aspectos como el tiempo que se pueden mejorar en la planeación</i>
Bibliografía: (2018). Retrieved from Idoneos.com: https://formacion-docente.idoneos.com/didactica de la lengua/tipos de textos/texto descriptivo/ Andrés, G. (2016, May 15). Retrieved from SlideShare: https://www.slideshare.net/ironhide22/formato-planeacin-de-clase Nacional, M. d. (2016). Retrieved from Colombia Aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA Lenguaje.pdf

Fuente 10: Elaboración grupo de investigación.

Se comienza a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en el mundo actual y se concluye que estas deben estar pensadas desde el papel que desempeñan los docentes en las aulas de clase y las necesidades que tienen los estudiantes en el desarrollo de las competencias y los procesos analíticos, críticos y reflexivos que les permitan ir construyendo nuevos aprendizajes. A partir de esto, es necesario que el docente esté en constante reflexión sobre las acciones que está llevando en el aula de clase y los procesos de enseñanza que se desarrollan en cuanto a los procesos de lectura, la escritura y la oralidad.

A partir de esta consideración, se inicia por combinar todos los factores que convergen e inciden en las dinámicas del aula.

Dada las características de la población estudiantil mencionadas anteriormente en el contexto, los estudiantes del colegio Sierra Morena presentan dificultades para comunicarse de una manera efectiva tanto oral como escrita y que también se refleja en los procesos de lectura, pues no desarrollan habilidades comprensivas, ni expresivas que les permita dirigirse a los demás apropiadamente, realizar intervenciones en debates, comprender lo que se escucha, etc. Para ello se debe entender que el aula es un escenario comunicativo que exige la cooperación de todos sus miembros. En el aula de clase convergen distintas formas de ser, pensar y sentir de los estudiantes y como lo plantea Lomas (1996) en su aporte sobre la comunicación en el aula:

Hoy, sin embargo, el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, sobre todo, en lo que

las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes les guste o no. (Lomas, 1996, párr. 2).

Si lo que se busca es que los estudiantes se expresen de forma adecuada, que tengan una buena capacidad para argumentar, el colegio Sierra Morena ha quedado corto en este proceso, aunque se cuenta con un eje transversal como es lo expresivo y que se encuentra dentro del PEI, el docente generalmente centra su atención en los contenidos y en la enseñanza de la semántica, sintaxis, ortografía dejando de lado otras formas de desarrollar la competencia comunicativa y los usos orales.

Particularmente, en el aula de clase del curso 902 se logra hoy otras formas de desarrollar la oralidad, la lectura y la escritura y otras intencionalidades que han llevado al docente a dejar de lado los formalismos lingüísticos como lo manifiesta Todorov T. (1975) “los profesores desde su formación se han centrado, en estructuralismos lingüísticos y formalismos literarios que les han impedido el desarrollo de metodologías adecuadas que permitan el desarrollo del análisis, la observación, y la evaluación del habla de los estudiantes”. (Todorov, T. p 50. (1975).

Dichas concepciones se han venido transformando a partir de las reflexiones que se han hecho al interior del aula y las comprensiones que se han logrado. Se ha comprendido que el aprendizaje en cualquier campo del conocimiento está permeado por la comprensión, la interpretación y la adquisición de los conocimientos, y que se da en la interacción a través de la conversación con las otras personas y su entorno físico y social. Por ello, es esencial replantear el quehacer en el aula con respecto a la enseñanza de los procesos comunicativos. En el aula de clase de este curso, las relaciones con los estudiantes son de diálogo, de manejo de relaciones horizontales, en donde los estudiantes se atreven a expresar sus pensamientos, sus ideas y su forma de pensar distinto.

De acuerdo con lo anterior, se empieza a trabajar el pensamiento crítico en los estudiantes; sin embargo, surge una barrera que impide dicho trabajo y es que ni los docentes (incluyendo al investigador) ni los estudiantes tienen una concepción clara sobre lo que es el pensamiento crítico; ni siquiera se tenían muchos espacios ni muchas oportunidades para desarrollar el pensamiento, como lo plantea Perkins (1995):

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento (...) La comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendizaje se encuentra en

experiencias de aprendizaje, donde piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo (...). Lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. (p.5)

Este planteamiento busca además de la adquisición de conocimiento, también el desarrollo de las habilidades para aprender a aprender.

En este sentido se debe empezar con saber qué es el pensamiento crítico y al respecto se encuentran muchos autores con distintos planteamientos; sin embargo, una de las definiciones más genéricas fue la que hizo Robert Sternberg (1986), quien concluía que: “el pensamiento crítico son los procesos, estrategias y representaciones que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Robert Sternberg 1986). Según el autor, el pensamiento crítico hace referencia a los medios de conocimiento que el individuo utiliza a partir de sus criterios y valores para solucionar problemas de su vida cotidiana.

Para concluir, se podría afirmar que el pensamiento crítico está encaminado a comprender para resolver problemas a partir de toma de decisiones; por eso es importante educar en la crítica para desarrollar nuevas formas de ver el mundo y nuevos retos de compromiso social.

Con todo lo anterior, se empieza a fortalecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico a partir de escuchar sus inquietudes y sus sentires, luego con la implementación de la exploración de los conocimientos previos, se logra dinámicas de participación y se continúa con el desarrollo de la capacidad de análisis de sus propios aprendizajes.

Estos procesos se han logrado partiendo de la contextualización de los actos comunicativos en el aula de clase, la reflexión sobre las acciones comunicativas con los estudiantes. Es importante tener en cuenta que dichos procesos se dan bajo la mirada de dos dimensiones del proceso comunicativo: la instructiva y la afectiva. La instructiva: es una de las dimensiones que más se utiliza en el aula para el desarrollo de las clases. Aunque para los estudiantes es difícil comprender los conceptos cuando son explicados en el idioma inglés y aunque se trata de comunicarles de la mejor manera, no se alcanza con la comprensión esperada. La afectiva: las formas de comunicación tanto oral como escrita ha sido cordial y de fácil comprensión para los estudiantes, pues el contexto en el cual se desenvuelven estos jóvenes no les proporciona un vocabulario acorde a su nivel y edad y por ende en algunas situaciones no logran la comprensión de toda la información. Sin embargo, los avances en cuanto a procesos de oralidad, lectura y escritura han evolucionado, ya que en pruebas tanto internas como externas se ha evidenciado una mejoría en estos procesos.

Hallazgos

Al culminar este ciclo y después de hacerse reflexiones grupales e individuales, se crea un gran entusiasmo por empezar a transformar las prácticas de enseñanza, ya que estas acciones de planeación solo se realizaba por cumplir atendiendo a un formato que exige la institución, las acciones de implementación ahora muestran

resultados favorables a partir de una planeación bien diseñada e intencionada, los estudiantes son más participativos y receptivos a las proposiciones que se hacen en el aula; así mismo, la evaluación comienza a ser continua y dialogada con los estudiantes.

Estas reflexiones permiten al docente pensar otras formas de compartir el conocimiento; pues ya las intenciones en el aula no se centran en los contenidos sino en la forma cómo los estudiantes aprenden a aprender.

Se empieza a desarrollar actividades lúdicas, recreativas para los estudiantes; pues las acciones en el aula siempre se repetían de la misma manera haciendo que los jóvenes se desmotivaran y se descuidaran en los procesos académicos.

Uno de los aspectos muy importante logrado en este ciclo, fue reflexionar sobre la responsabilidad y el compromiso que el docente tiene con sus estudiantes, muchas veces el docente considera que si los resultados son negativos es responsabilidad únicamente del estudiante y no de las formas de enseñanza del profesor, como lo plantean Liston y Zeichner (1993) “todavía predomina en los ambientes educativos de que las causas del fracaso escolar se encuentran en deficiencias inherentes a los propios alumnos o a los padres” (Liston y Zeichner 1993, pág 21), este planteamiento invita a la reflexión sobre el papel que juega el docente en su actuar en el aula de clase, por lo tanto, la calidad del desempeño del docente está directamente vinculada con los resultados presentados por los estudiantes. Así mismo, se logró conocer la importancia de la formación del docente en estos espacios académicos; pues estar en permanente formación lo prepara y motiva para caminar por estos senderos que exige la educación actual. También se abrieron espacios reflexivos en cuanto a la forma de participación e inclusión en el aula, a las relaciones de poder ya más horizontales, la autonomía de los estudiantes hacia una escuela más democrática, tomando a Villar (1999) quien convoca a que el docente tenga una visión reflexiva en cuanto a los aspectos afectivos, morales y sociales de su práctica:

llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye, además, la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas. (Villar 1999, p. 22).

Este planteamiento lleva a reflexionar sobre la necesidad de repensar la escuela en términos de la formación de jóvenes más afables y solidarios en la construcción de una sociedad más responsable. El docente logró la motivación de los estudiantes en este camino de la democracia al interior del aula de clase.

Toma de decisiones

A partir de los hallazgos y las reflexiones hechas anteriormente, se continúa profundizando teóricamente y mejorando las acciones de la práctica de enseñanza. Se empieza a mejorar también los formatos colaborativos incluyéndole cada vez más elementos que enriquezcan las valoraciones y den cuenta de las acciones por mejorar.

Así mismo, se prioriza la necesidad de que el docente documente lo que sucede en el aula de clase: tome fotos, grabe audios, filme su accionar con los estudiantes; pues conocer los detalles de lo que sucede mientras comparte con los estudiantes le permite tomar decisiones en intervenciones futuras.

SEGUNDO CICLO DE REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta las reflexiones realizadas en el primer ciclo, se empieza a compartir experiencia con otros pares académicos. En este segundo ciclo se concluyó que uno de los problemas que se tenían era la carencia de planeación, implementación y evaluación de clase. Se toma como grupo de trabajo el curso 803 del colegio Sierra Morena IED. Se realiza una planeación de clase basada en Enseñanza para la Comprensión en donde se tiene en cuenta tópico generativo, meta de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua.

Además, entendiendo que comprender es lograr hacer una relación entre lo que el estudiante trae, es decir, los conocimientos previos con los nuevos conceptos y que esto le permita llevarlo a la práctica de acuerdo con sus nuevas concepciones.

La planeación

En este nuevo ciclo toma mucha más fuerza la planeación colaborativa por ello, se constituyó en un hito que permitió la migración de una planeación tradicional y muchas veces sin sentido, a una planeación estructurada y reflexiva gracias al encuentro con los pares académicos en donde se fue trasladando de lo que se tenía acostumbrado a una planeación pensada. Este momento marcó un hecho relevante en la transformación de las prácticas de enseñanza puesto que exigía que periódicamente se estuviera revisando conjuntamente los avances, no solo de formatos, sino de conceptualización y ajustes a lo que se entiende por planeación.

Dentro del proceso investigativo se evidenció que la planeación iba llevando al docente investigador a dejar de planear como obligación y por el contrario cada vez se tenía la necesidad y el deseo de realizar planeaciones intencionadas. También se empezó a pensar en los intereses de los estudiantes por encima de los del docente. Todo lo anterior, se logra gracias a encuentro entre distintas experiencias como docentes que llevaba a enriquecer cada día las planeaciones. Esto hacía que en la medida en que se avanzaba se iba tomando conciencia de lo importante que es la planeación en el direccionamiento de las prácticas de enseñanza. Le facilita al docente revisar nuevos métodos, nuevas actividades y formas de evaluar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, tomando como referencia a García (2014) quien explica que “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”. (García, M. 2014, p.17). según el autor, cuando se realiza una planeación se le abre al docente un abanico de posibilidades de actividades que logran el mejoramiento del actuar del docente en el aula de clase; como lo señala Fraile (2002) “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). de acuerdo con lo anterior, la planeación colaborativa permite de manera conjunta hacer procesos de reflexión progresivos, enriqueciendo formas de enseñanza y encaminadas al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Planeación colaborativa

Después de haber pasado por el primer ciclo de reflexión y dando continuidad al segundo ciclo, se decide que cada docente debe, una vez elaborada la planeación colaborativa, implementarla en las instituciones donde laboran. Luego de implementarlas se realizan las respectivas observaciones bajo la supervisión y colaboración tanto de los docentes investigadores como de la asesora del grupo investigativo (ver anexo 4).

Luego se realiza colaborativamente una unidad de comprensión (ver figura 11) bajo la enseñanza para la comprensión para que cada docente la implementara en su respectiva institución.

FIGURA 11. Planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.



UNIDAD DE COMPRENSIÓN

DOCENTE: Ferney Perdomo García

CONTEXTO: institución educativa distrital Sierra Morena

AREA: inglés

GRADO: noveno

HILOS CONDUCTORES:

1. ¿Cuáles son las palabras adecuadas para describir un viaje?
2. ¿Cómo identificar el tiempo en el que está escrito un texto?

TÓPICO GENERATIVO:

¿Cómo puedo describir un viaje realizado utilizando el tiempo presente perfecto?

METAS DE COMPRENSIÓN

CONTENIDO

1. El estudiante comprenderá que la gramática del tiempo presente perfecto se compone de sujeto, verbo auxiliar, verbo principal en participio pasado y complemento para comunicarse adecuadamente.

MÉTODO

1. El estudiante intercambiará ideas con los demás compañeros usando adecuadamente este tiempo verbal.

PROPÓSITO

1. El estudiante comprenderá la importancia del uso del tiempo presente perfecto para contar sucesos de forma adecuada en el idioma inglés.

COMUNICACIÓN

1. El estudiante describirá un viaje utilizando el tiempo presente perfecto correctamente.

ETAPA	DESEMPEÑO	VALORACION CONTINUA
EXPLORATORIA	Se les da la bienvenida, y se les pide que escriban en el tablero sobre sus conocimientos en cuanto a verbos, verbos en participio pasado y lo que saben del tiempo presente perfecto, esto con el fin de conocer los saberes previos de los estudiantes. Luego se les coloca un video corto sobre (dibujos animados) en donde se presenten acciones y al mismo tiempo oraciones en tiempo presente perfecto.	Participación. Pronunciación y escritura de los verbos tanto en presente como en participio pasado. Manejo de vocabulario. Fluidez en su pronunciación.
INVESTIGACION GUIADA	Se les explica la estructura del tiempo presente perfecto, usos y funcionalidades y se les colocará un listening en donde escucharán la temática HAVE YOU EVER <u>?</u> Luego se les dará un taller en donde reconocerán los verbos regulares de los irregulares en participio pasado. Después se les da un texto guía en donde encontrarán una descripción de un viaje en este tiempo; a partir, del texto deben leerlo y responder unas preguntas. Finalmente, se les colocará un listening en donde completarán un texto usando tiempo presente perfecto y realizarán un borrador del proyecto de síntesis. Debe ser un texto en donde describa un viaje tratando de usar correctamente los verbos y la estructura gramatical. También debe empezar a expresarse de manera oral.	Atención en clase. Cumplimiento con la entrega de talleres. Comprensión de listening. Estructura gramatical, pronunciación y cumplimiento en la entrega de un escrito donde describa un viaje.
PROYECTO FINAL DE SINTESIS	Realización de un texto de en donde describa un viaje usando el tiempo presente perfecto. Debe entregarlo por medio de un video y presentarlo de forma escrita.	Puntualidad en la entrega. Entrega de avances. Pronunciación en el video. sustentación oral el trabajo escrito.

FUENTE 11. Elaboración propia del investigador

También en este ciclo, se incluyen otros elementos muy importantes que el docente no incluía dentro de su planeación y uno de ellos son los DBA (derechos básicos de aprendizaje). Como lo plantea el MEN (2017) los Derechos Básicos de Aprendizaje “Los DBA son una estrategia para promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo de año y no son alcanzables con una o unas actividades”. A partir de estas planeaciones se empieza a orientar los procesos de enseñanza y se empieza a visualizar los aprendizajes esperados en los estudiantes

A partir de estas nuevas concepciones se llega a la conclusión de que la búsqueda de la transformación de las prácticas de enseñanza en Sierra Morena IED se va a desarrollar en el marco de la Enseñanza para la Comprensión; es así como se empieza a planear, a implementar y evaluar basado en EpC (ver anexo 2). Sin embargo, se realiza una planeación modificando algunas estructuras en donde se tiene en cuenta apartes de los elementos de la EpC, otros que se tenían en la institución como son la pedagogía conceptual y los Derechos básicos de aprendizaje. La Pedagogía Conceptual es un modelo pedagógico que se centra en la formación de los estudiantes, busca desarrollar las competencias afectivas y cultivar el talento laboral de los aprendices por medio del postulado del triángulo humano, según el cual al ser humano lo componen tres sistemas: sistema afectivo, sistema cognitivo y sistema expresivo; lo cual busca formar seres humanos felices

y talentosamente competentes. Este modelo ha sido ampliamente trabajado desde hace más de 20 años por un grupo de pedagogos e investigadores vinculados a la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Miguel de Zubiría Samper (2009) manifiesta que la Pedagogía Conceptual es: “[...] hoy por hoy, una teoría pedagógica integral, un paradigma formativo innovador, contemporáneo e incluyente, que propone rutas diferentes formativas de las juventudes latinoamericanas, independiente de su edad, estrato o condición intelectual previa” (de Zubiría Samper, 2009, p. 7). Lo anterior, invita a los docentes a ser cada vez más conscientes de la necesidad de planear, innovar y diseñar estrategias que aseguren los aprendizajes de los estudiantes en contextos diversos y cada vez más complejos.

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) plantean los aprendizajes mínimos para cada grado escolar, teniendo en cuenta el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. La importancia de los DBA radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los Estándares Básicos de Competencias (EBC) propuestos por cada grupo de grados. Los DBA deben estar articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como lo señala el (MEN), materializados en los planes de área y de aula. (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 2017, pág. 6).

Complementando esta planeación con la anterior, se busca un mejor desarrollo de los procesos integrales de los estudiantes.

FIGURA 12. Primera planeación que se implementa con nuevos elementos. (fragmento).

SIERRA MORENA IED 2019
PLAN DE CLASE 1
Docente: Ferney Perdomo G. Grado: Octavo Curso: 803
Asignatura: Ingles Tiempo: 2 horas Fecha: 13 de febrero de 2019
Tema: Comparatives: equality, inferiority and superiority. Tópico generativo: exploring our world
Meta de comprensión: El estudiante intercambiará ideas con los demás compañeros usando adecuadamente las formas de comparación.
Características de los estudiantes: el grupo oscila entre los 12 y 15 años. Algunos de ellos provienen de familias disfuncionales, separadas, desplazadas y de muy escasos recursos. En términos académicos presentan dificultades de comprensión, de composición y de apropiación del inglés como segunda lengua.
Aprendizajes esperados:
1. AFECTIVO: Muestra interés frente a la realización de actividades propuestas.
2. COGNITIVO: Identifica las estructuras gramaticales vistas y su correcta aplicación durante el proceso comunicativo en forma oral y escrita.
3. EXPRESIVO: Construye textos cortos realizando comparaciones de acuerdo con el contexto.

Fuente 12: Elaboración propia del investigador.

La implementación

Teniendo como base la planeación que se había realizado de manera colaborativa e incluyendo otros elementos propios de la institución, se implementa con el curso 803, con la novedad que los tiempos programados para la ejecución no se dieron por algunas circunstancias, entre ellas porque se logró involucrar de forma novedosa los conocimientos previos y esto hizo que la participación de los estudiantes extendiera la clase más de lo planeado.

Es importante mencionar que los conocimientos previos no eran implementados antes de iniciar la Maestría; situación obvia que no permitía la aplicación en la planeación y por ende tampoco en la implementación en el aula de clase. Fue novedoso empezar a pensar en las maneras de explorar los conocimientos previos a los estudiantes.

Pero ¿qué son los conocimientos previos? Como lo plantea Ausbel (1983) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia”, (Ausubel, D., 1983, p.151). Partiendo de esta teoría se podría decir que los procesos de enseñanza deben partir de lo que el estudiante ya trae como previo al aula de clase y que de acuerdo con motivaciones va adquiriendo nuevo conocimiento que va organizando en su cerebro.

En conclusión, se puede decir que es responsabilidad del docente rediseñar unas prácticas de enseñanza innovadoras que permitan una interacción a través de diferentes actividades por parte del estudiante; de tal manera que los conocimientos previos se conviertan en un elemento para tener en cuenta a la hora de realizar las etapas de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de esta planeación estructurada e intencionada hizo que los resultados en términos de atención, motivación y participación por parte de los estudiantes fuera de positiva; pues como se evidencia en la (figura 14), la intervención y el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes fue masiva en la medida en que se implementaron cosas que ellos ya conocían y se desarrollaron otras que fueron novedosas e interesantes para ellos.

FIGURA 13. Planeación de clase estructurada e intencionada.

DBA	SABER	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACION
Hace exposiciones breves sobre un tema académico relacionado con su entorno escolar o su comunidad y tiene en cuenta: hechos relevantes, detalles concretos y vocabulario específico.	Desarrollo de la competencia oral y escrita por medio de la comparación	<p>INICIO</p> <p>Se les da la bienvenida y se hace el llamado a lista, luego se presenta en el tablero el tema a trabajar, el objetivo y los propósitos.</p> <p>Exploración y evaluación de los presaberes de los estudiantes: se les pregunta ¿qué son comparativos?, ¿para qué sirven?, ¿Cuáles comparativos conoce?, las respuestas dadas por los estudiantes se consignarán como insumos. (15 minutos).</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Se les explica de forma magistral los comparativos de inferioridad, igualdad y superioridad, mostrándoles la importancia del uso de los adjetivos calificativos en los comparativos y las respectivas reglas gramaticales.</p> <p>Después se les pedirá que escriban oraciones de forma individual usando los comparativos y se pasará por cada estudiante haciendo la respectiva corrección si es necesario. Luego que se haya verificado que los estudiantes asimilaron el tema, se les pedirá que formen grupos de tres estudiantes para entregarles una guía que ellos deben resolver en grupo en donde se aplique las tres formas de los comparativos.</p>	Tablero, Marcadores, Texto guía, Diccionario,	Se tiene en cuenta la atención los presaberes de los estudiantes, la participación, la disposición para las actividades, la producción individual, el trabajo en grupo, la aplicación de las reglas gramaticales y la pronunciación de las oraciones realizadas. La evaluación es continua en todo el proceso.

Fuente 13: Elaboración propia del investigador.

Una vez implementada la planeación de clase se realiza una sistematización de lo ocurrido en esta implementación; se escribió todo lo que allí sucedió dando cuenta si los objetivos propuestos fueron alcanzados o no. Se finalizó esta sistematización con unas conclusiones, unas reflexiones y unas evidencias de lo implementado.

La evaluación

En este ciclo de reflexión se comienza por realizar observaciones de manera más intencionada por medio de grabaciones de videos y audios, fotografías y escritura de lo que sucedía en el aula de clase, con el propósito de poder ver cómo el docente desarrolla la clase y cómo puede mejorar a partir de esas observaciones; este ejercicio se realizó de manera colaborativa entre pares académicos y la docente asesora.

Se hacen reflexiones y se sacan conclusiones sobre lo sucedido en la implementación de la clase. (ver figura 14).

FIGURA 14. Reflexiones de lo que sucedió en el aula de clase.

CONCLUSIONES

La clase ni empezó ni finalizó a la hora planeada; pues se presentaron algunos inconvenientes que no estaban previstos y que hicieron que el tiempo se redujera notablemente. A pesar de las dificultades presentadas, los estudiantes siempre estuvieron prestantes y motivados para recibir la clase. Yo no tenía ni idea que los estudiantes tuvieran esa carencia de vocabulario, pues nunca los había tenido y no conocía sus procesos. En términos generales, la clase fue enriquecedora en la medida en que los estudiantes estaban motivados y participativos en cada una de las actividades propuestas, y finalmente, concluyo que, a pesar de tener una planeación ajustada a temas, tiempos y dinámicas, se van a presentar situaciones que varíen lo que se tiene establecido.

REFLEXIONES

Una de mis primeras reflexiones es que a los docentes no nos gusta sistematizar lo que hacemos y por ende tendemos a cometer los mismos errores; pues, cuando se sistematiza se entra en detalles que permiten ir transformando nuestro quehacer diario en el aula de clase.

Una segunda reflexión es que cuando se planea una clase con rigurosidad, se le encuentra mayor sentido a lo que se quiere enseñar y se siente más motivado tanto el estudiante como el docente en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

EVIDENCIAS



FUENTE 14: Elaboración propia del investigador

La rúbrica o matriz de valoración implementada en la institución

FIGURA 15. Matriz de valoración

MATRIZ DE VALORACION

CRITERIOS	INGENUO	NOVATO	APRENDIZ	MAESTRIA
1. REDACCION	El estudiante no aplica la estructura del tiempo verbal	El estudiante poco tiene en cuenta la importancia del orden gramatical	El estudiante aplica de forma adecuada la estructura gramatical planteada	El estudiante aplica y da cuenta de forma estructural del tiempo verbal trabajado
2. EXPRESION	El estudiante no se expresa adecuadamente al momento de describir un evento	El estudiante se expresa con alguna dificultad al momento de manifestar un evento	El estudiante se expresa de forma adecuada para contar un evento	El estudiante se expresa correctamente dando cuenta de su intencionalidad en la comunicación
3. COMUNICACION	El estudiante presenta dificultad para comunicar de manera descriptiva un viaje	El estudiante tiene algunas dificultades para comunicar un evento del pasado	El estudiante utiliza la descripción en un viaje para comunicar un evento que sucedió	El estudiante tiene la capacidad de comunicarse de forma clara y precisa para contar un evento que sucedió
4. UTILIDAD	El estudiante no encuentra la utilidad del tiempo trabajado en clase	El estudiante poco encuentra sentido al aprendizaje del tema	El estudiante reconoce la importancia del aprendizaje del tema trabajado	El estudiante reconoce y pone en práctica en su cotidianidad los aprendizajes de la unidad.

FUENTE 15: Elaboración del grupo de investigación

La matriz o rúbrica de valoración también se implementa de forma novedosa junto con la planeación bajo la EpC, pues esta matriz no se utilizaba antes en los procesos evaluativos (ver figura 12). Como lo plantea Ahumada (2005).

La rúbrica es una opción viable para otorgar criterios evaluatorios -cuantitativos, cualitativos o mixtos-, que permitan conocer el desempeño del estudiante durante el desarrollo de un proyecto a lo largo de un curso, en temas o actividades de carácter complejo, durante la resolución de problemas o en términos de la determinación de evidencias de aprendizaje.

La rúbrica como lo expone Ahumada es una herramienta que consigue promover el aprendizaje de los estudiantes y su carácter es formativa en términos cualitativos más que en sumativos; por medio de la rúbrica, se logra orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los progresos, le ayuda al estudiante a tomar una mayor conciencia de su desempeño a lo largo de las actividades propuestas. En conclusión, la rúbrica ayuda al estudiante al mejoramiento de una manera progresiva en distintos procesos y procedimientos, llevándolo a alcanzar el desarrollo del pensamiento cada vez más alto.

Esta matriz fue utilizada tanto en las asesorías que se realizaban periódicamente por el grupo de docentes investigadores para la valoración de las planeaciones de clase que se iban a implementar en el aula, con el propósito de evaluar y ajustar en la siguiente planeación. En cuanto a los estudiantes, esta matriz se fue implementando paulatinamente; pues no tenían conocimiento de las rúbricas y para ellos fue novedoso ver de manera anticipada la forma como iban a ser evaluados, situación que los motivó a esforzarse cada vez más en las actividades a realizar.

Hallazgos

En este segundo ciclo se pudieron hallar unas comprensiones muy interesantes, una de ellas y la más importante fue que la carencia de planear, implementar y evaluar de manera consciente e intencionada es lo que conlleva a que no se alcance los objetivos propuestos en el desarrollo de los procesos con los estudiantes.

Otro de los hallazgos fue conocer la fuerza que tiene para la transformación de las prácticas de enseñanza, la observación, el registro y la sistematización de lo que sucede en el aula de clase. En este ciclo la observación que hace el mismo docente de la forma como actúa en el aula de clase, se convierte en un hito que llevó al grupo investigador a sistematizar y documentar todo lo que sucedía al interior del aula. La observación de clase permite apreciar una cantidad de aspectos que suceden en la interacción con el estudiante, como lo expone Milicic (2008) dentro de la observación de aula se encuentran “la explicitación de objetivos y el tratamiento de los contenidos, el uso del refuerzo, las metodologías de enseñanza y los recursos de apoyo utilizados, el clima del aula y el comportamiento de los alumnos” (Milicic et al, 2008, Pág. 80). es importante observar la relación que existe en términos afectivos entre el docente y el estudiante, entre los mismos estudiantes,

como también otros elementos relacionados con la enseñanza y que se encuentran en el currículo oculto dentro de las prácticas de aula. Esto permitió al docente identificar situaciones de aula tanto favorables como desfavorables, tratar de comprender el porqué de las dificultades y la necesidad de buscar posibles soluciones. Además, realizar estas observaciones en colaboración enriquecían cada vez más al recibir las recomendaciones de los pares académicos.

También en este ciclo tomó fuerza la Enseñanza para la Comprensión; ya que optó porque todas las planeaciones estuvieran bajo esta metodología, ya que la EpC cuenta con los elementos necesarios para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

En los procesos evaluativos se lograron unos avances significativos en cuanto a que se empezó a implementar las rúbricas de valoración. Estas permiten evidenciar los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de las metas de comprensión. La rúbrica ayuda al estudiante a mejorar progresivamente sus procesos de aprendizaje y al docente a utilizarla como herramienta para la mejora y no para castigar o reprimir.

Este proceso del ciclo también permitió al docente investigador identificar los conocimientos previos y su importancia en los procesos de enseñanza de los estudiantes, pues les permiten la construcción de nuevos saberes con significado. El docente al inicio de la maestría no tenía conocimiento sobre los saberes previos y obviamente no los aplicaba en el aula de clase.

Finalmente, se halló la necesidad de contar lo que sucedía en el aula y esto se hizo a través de sistematizaciones, en donde se escribía cada detalle que ocurría en esa dinámica de interacción entre docente y estudiante. Estas narraciones que se compartían con otros pares académicos nutrían tanto las discusiones como las reflexiones y permitía nuevas orientaciones hacia el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

El escribir cada cosa que acontecía con detalle permitía ir observando y analizando que cada momento suceden cosas en la escuela, a través del silencio, del bullicio y todo lo que conforma un aula de clase y todo esto está directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las narraciones dejan ver lo que hacen, piensan y sienten los estudiantes y todos los actores que conforman la escuela y al mismo tiempo invita a la reflexión y a la discusión sobre los aciertos y desaciertos y así permitir la reconstrucción de las prácticas de enseñanza.

El relatar lo que pasa en el aula de clase permite contar también un sin número de dificultades que se presentan y el poder debatir en conjunto con otros pares pueden generar alternativas de solución, como lo describe Elbaz (1990) "el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (Elbaz, 1990, pág. 31).

Cuando se comenzó a contar por escrito las vivencias de aula, se empieza también a construir con el grupo de docentes investigadores sistematizaciones que

empezaron a dar cuenta de las acciones que habían tenido más relevancia e interés por parte de los estudiantes.

Así mismo, el compartir las narraciones con otros pares académicos permitió interpretar distintos mundos escolares desde el punto de vista de cada actor que describía lo que sucedía diariamente en su aula de clase. De esta manera la narraciones analizada por otros docentes permitía construir diálogo pedagógico que propusiera nuevas transformaciones colectivas de las prácticas de enseñanza.

Toma de decisiones

Las anteriores conceptualizaciones y también reflexiones hicieron que se profundizara más la búsqueda de nuevos elementos que complementaran y ayudaran al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Se desarrollan las clases bajo las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con todas las transformaciones que se han venido dando. Se decide continuar enriqueciendo las planeaciones con nuevos elementos que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes. Así como también se pretende continuar con los procesos colaborativos con el equipo de investigación.

TERCER CICLO DE REFLEXIÓN

En este ciclo de reflexión se avanza significativamente hacia una nueva forma de planear, se continúa socializando con compañeros y asesora cada uno de los pasos desde la planeación hasta la evaluación, pasando por la implementación, se realiza grandes ajustes para su implementación; luego se implementa con resultados significativos en cuanto a innovación, disposición y motivación por parte de los estudiantes, así mismo, la evaluación se realizó diciéndole a los estudiantes al inicio de la clase cómo iban a ser evaluados y los momentos de la misma, teniendo en cuenta la planeación; es decir, desde el tópico generativo que busca centrarse más en la forma de atraer a los estudiantes, que de mostrarles un contenido a desarrollar, hasta las acciones que se deben tomar para implementaciones futuras. Los estudiantes notaron el cambio que se estaba dando en cada una de las actividades y el sentido de estas; se observaron estudiantes más atentos, más motivados y dados a la realización de las actividades.

En este ciclo se tienen en cuenta muchos elementos nuevos que permiten realizar una valoración muy consciente de lo que se realiza en el aula de clase y cómo poder transformarla.

La planeación

Esta planeación contiene las actividades que se van a desarrollar, descripción de lo que se va a hacer, el propósito de cada una de dichas actividades, los insumos que se van a obtener; con estos elementos se planeaba, se analizaba con los pares académicos y con la asesora y se implementaba luego de haber hecho unos ajustes en grupo.

FIGURA 16. Rejilla inicial de planeación colaborativa.

ASIGNATURA: INGLÉS		FECHA: 20 de septiembre de 2018							
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCÍA									
TEMA DE CLASE: Tópico generativo: ¿Cómo describo un viaje utilizando el presente perfecto, tense?									
OBJETIVOS DE LA CLASE (meta: de comprensión)									
1. Los estudiantes descubrirán un viaje y algunos lugares turísticos									
2. Los estudiantes comprenderán la estructura gramatical del tiempo presente perfecto									
3. Los estudiantes evidenciarán comprensión en usar el presente perfecto para referirse a experiencias.									
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUAL ES EL PROPÓSITO DE ESA ACTIVIDAD)	Insumos	Ajustes luego de la reunión colaborativa	Descripción de lo que pasó en el aula durante la implementación.	Evaluación (esta evaluación se hace a partir de lo sucedido en clase)	Evidencias	Acciones (de acuerdo a lo observado ¿qué decisiones se toman para futuras ocasiones)
1	Saludo y bienvenida Llamado a lista Presentación de los desempeños y formas de evaluación	Se empezará con la bienvenida y saludo y luego se hará el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo, los objetivos de la clase y la forma como van a ser evaluados. Se les preguntará si hay preguntas o hay claridad sobre lo que se les ha explicado. Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase. Comprobar si hay claridad con respecto a lo que se espera que ellos comprendan y la forma como van a ser evaluados. 	Fotografía del tablero					
2	Introducción al tópico generativo y ambientación a la explicación.	Se les mostrará un video que tiene una duración de 3 minutos (Video: Use the Present Perfect Tense (con ejemplos) en donde se presenta los 4 usos del tiempo presente perfecto. Los estudiantes van tomando nota de la presentación del video. Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Hacer que los estudiantes por medio del video comprendan los usos del tema a tratar. 	Video de clase y fotografías					
3	Exploración de los saberes previos y explicación del tema a tratar.	En el tablero se les escribirá algunas preguntas como son ¿qué se entiende por tiempo presente perfecto? ¿según el video, cuáles son sus usos de este tiempo verbal? ¿cómo sería su estructura gramatical? de acuerdo con los apotes que los estudiantes vayan dando, se escribirán en el tablero para ir orientando la explicación. Luego se les explicará su estructura gramatical, especialmente con lo que tiene que ver con los verbos en participio pasado. Aproximadamente 20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del tiempo presente perfecto, su uso como, tomando como base sus saberes previos. 	Fotografía del tablero					
		Se formarán grupos de 3 estudiantes y se les dará un pedazo de papel al cual contiene un dibujo sobre un plato sucto en la mesa que lleve a pensar que alguien acaba de comer, junto con el dibujo una oración que dice "HE'S/SHE HAS EATEN LUNCH".	<ul style="list-style-type: none"> Que los estudiantes comprendan el uso del 						

Fuente 16: Elaboración equipo de investigación de la Maestría en Pedagogía.

Un acercamiento a la visibilización del pensamiento

En consecuencia, con todos los elementos teóricos tomados por el docente para la investigación, un referente que ha sido tomado con mucha fuerza es hacer visible el pensamiento, tanto del docente como del estudiante. Se trata de que el docente pueda comprender su práctica a partir de la misma investigación acción para transformarla; así como el estudiante también pueda comprender la manera como se dan sus procesos de aprendizaje.

Cuando se empieza a conceptualizar sobre la visibilización del pensamiento, la pregunta que se viene a la mente es ¿Cómo hacer visible el pensamiento? La respuesta no es fácil cuando no se han hecho reflexiones al respecto; ya después de varios seminarios y finalizando este proceso de maestría, se amplía la visión sobre hacer visible el pensamiento.

Es importante realizar la conceptualización de lo que entiende por hacer visible el pensamiento. Se toma de Proyecto Cero (<http://www.pz.harvard.edu>): “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo esto se considera como visualización del pensamiento”.

Hacer visible el pensamiento es una tarea esencial hoy en el aula de clase; esto permite saber las comprensiones de los estudiantes tanto previas como posteriores. Sin embargo, los docentes no tienen mucha conciencia a la hora de poner en práctica estas acciones, o porque no lo saben o porque suponen que lo están

realizando. Como lo manifiesta Perkins “La gente es indiferente ante situaciones que invitan a pensar” (Perkins, 2003). El docente dentro de su quehacer diario tiene la concepción y la confusión que el pensamiento es lo mismo que la memorización. El proceso de pensamiento conlleva a la construcción de nuevos saberes y es responsabilidad del docente lograr que esto se haga realidad en el aula de clase.

Como lo plantean Ritchhart, Church y Morrison “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 27). Lo anterior, hace reflexionar sobre la forma permanente que los estudiantes deben trabajar para hacer visible el pensamiento con el propósito de que puedan comprender mejor los conceptos y los puedan contextualizar. Así mismo, el docente puede orientarse sobre el quehacer en el aula a partir de esa cultura del pensamiento; retomando nuevamente a Perkins quien propone que “En busca de una cultura de pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser en el aula y ofrece la orientación para hacerlo” (Perkins, 2003). Con esto, promover una cultura de pensamiento en la escuela hace que los estudiantes tengan conciencia de sus aprendizajes.

Así mismo, los docentes no son conscientes de los pensamientos, por la razón de que los pensamientos no son tangibles para los demás, como nuevamente agrega Perkins (1998):

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender Perkins.

Este planteamiento invita a reflexionar a partir del pensamiento del ser humano como condición innata, pero que esta condición se debe trabajar focalizando el pensamiento para alcanzar niveles de desarrollo cada vez más altos. Se realizan talleres en los seminarios donde se trabaja la visibilización del pensamiento (ver anexo 5).

Uno de los elementos más importantes a la hora de hacer visible el pensamiento son las rutinas de pensamiento.

Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son unos instrumentos que se utilizan en el aula y que contribuyen a generar unos movimientos de pensamiento concretos. Son estructuras con las que los estudiantes, de una manera individual o colectiva, inician, discuten, gestionan su pensamiento, a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar. David Perkins describe la rutina de pensamiento como: “Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una

y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma.” David Perkins (1997).

Las rutinas de pensamiento tienen como objetivo enseñar a pensar, el de preparar a los estudiantes para que en el futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje.

Particularmente, desde la práctica pedagógica, se puede afirmar que las rutinas de pensamiento como herramienta para lograr hacer visible el pensamiento de los estudiantes, permitió una transformación en las dinámicas de la clase. Realmente no se tenía conocimiento de las rutinas y fue innovador para el docente investigador como también para los estudiantes; pues se logró que los educandos encontrarán una nueva forma de aprender y comprender los aprendizajes.

La rutina con la que se planeó fue CSI (color, símbolo, imagen) que entre otras cosas se puede usar para mejorar la comprensión de la lectura. También se puede utilizar como una reflexión sobre eventos anteriores o aprendizajes. Es útil si los estudiantes han tenido alguna experiencia previa con textos para resaltar ideas importantes, las conexiones, o eventos. La síntesis ocurre cuando los estudiantes seleccionan un color, el símbolo y la imagen para representar tres ideas importantes. Esta rutina también facilita la discusión de un texto o un evento cuando los estudiantes comparten sus colores, símbolos e imágenes.

Como etapa final de la planeación, se realizó la socialización con los pares académicos y asesora en donde se hicieron ajustes para la implementación.

En esta parte del proceso, se elabora una planeación que incluye muchos de los elementos tratados y comprendidos en seminarios anteriores; además, por primera vez se hace la implementación de una rutina de pensamiento CSI (color, símbolo, imagen) en una clase con estudiantes.

FIGURA 17. Formato de planeación con rutina de pensamiento.

ASIGNATURA: INGLÉS		FECHA: AGOSTO 30 DE 2019							
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCÍA									
TEMA DE CLASE: TÓPICO GENERATIVO: los inventos en el tiempo		OBJETIVOS DE LA CLASE (niveles de comprensión)							
1. Los estudiantes mostrarán comprensión en la funcionalidad del pasado simple para hablar de experiencias pasadas.									
2. Los estudiantes establecerán comprensión al hablar sobre los verbos en la historia.									
3. Los estudiantes comprenderán la diferencia de los verbos regulares e irregulares para emplear el pasado simple.									
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUAL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD?)	Recursos	Ajustes luego de la reunión colaborativa	Descripción de lo que pasó en el aula durante la implementación.	Evaluación (esta evaluación se hace a partir de lo sucedido en clase)	Evidencias	Acciones (de acuerdo a lo observado... ¿qué decisiones se tomarán para futuras ocasiones?)
1.	Saludo y bienvenida. Llamado a lista. Presentación del tópico generativo.	Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo y el tiempo verbal a trabajar. Aproximadamente 10 minutos.	✓ Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase.	Fotografía del tablero					
2.	Introducción al tópico generativo, explicación y la exploración de los conocimientos previos	Se iniciará realizando preguntas como: ¿Qué es un invento? ¿Qué inventos conoces? ¿Quién los inventó? Las respuestas se escribirán en el tablero como conocimientos previos de los estudiantes. Luego se les reforzará la estructura gramatical del tiempo pasado simple (verbos regulares e irregulares) uso y tiempo. Esto se hará con un video de 5 minutos para que sea más atractiva la comprensión. Aproximadamente 10 minutos.	✓ Explorar en los estudiantes sus conocimientos previos. ✓ Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del tiempo pasado simple y su correcto uso en su contexto.	Video y fotografías					
3.	Lectura y traducción de texto guía	Se le dará a cada estudiante un texto en inglés en tiempo pasado simple sobre un invento que se haya realizado para que lo traduzcan y lo comprendan. Aproximadamente 30 minutos.	✓ Lograr que los estudiantes comprendan el uso del tiempo pasado simple. ✓ Comprender las ideas principales de un texto y familiarizarse con nuevo vocabulario.	Fotografía del texto					
4.	Aplicación de la rutina CSI	Se les pedirá que cada estudiante extraiga del texto los sucesos, los impactos y las consecuencias que ha tenido en la historia el invento. Luego en una cartulina seleccionan un color, un símbolo y una imagen que represente cada una de esa ideas. Aproximadamente 20 minutos	✓ Lograr que los estudiantes extraigan los sucesos, los impactos y las consecuencias presentadas en el texto. ✓ Hacer que por medio de un color, un símbolo y una imagen puedan generar discusión sobre estas ideas.	La producción de los estudiantes					
5.	Socialización de ideas	Se les pedirá a algunos estudiantes que manifiesten las ideas y el porqué de la relación con ese color, ese símbolo y esa imagen; es decir, que ellos justifiquen la metáfora. Finalmente, se pegarán en la pared los trabajos realizados para que todos puedan observar lo que hicieron los compañeros. Aproximadamente 20 minutos	✓ Que el estudiante reflexione y argumente sobre por qué relaciona esa idea con ese color, símbolo e imagen.	Fotografía de las exposiciones					

Fuente 17: Elaboración grupo de del investigador y la asesora.

Luego de haberse elaborado la planeación, de haber sido revisada y ajustada de manera colaborativa con docentes pares y la asesora, se procede a la implementación y evaluación con rutina de pensamiento. Este formato se diseñó con el propósito de que tanto la planeación, implementación y evaluación, como los respectivos ajustes de manera colaborativa se hagan al interior del grupo de investigación y sea de mejor entendimiento para cada uno de los investigadores que allí intervienen.

Es importante mencionar que, aunque el formato que se presenta a continuación es diferente al anterior, contiene los mismos elementos y orientaciones para la implementación; lo que vale la pena aclarar es que el formato anterior es trabajado por el grupo de docentes investigadores, mientras que el que a continuación se muestra es un diseño que se hace necesario presentar en la institución donde se hace la implementación (ver anexo 6).

FIGURA 18. Planeación con rutina para implementar.

SIERRA MORENA IED				
PLANEACIÓN RUTINA DE PENSAMIENTO CSI (COLOR, SÍMBOLO, IMAGEN)				
Docente: Ferney Perdomo G.		Grado: Noveno	Curso: 901	
Asignatura: Ingles		Tiempo: 90 minutos	Fecha: 13 de septiembre de 2019	
Tema: Tiempo futuro con WILL				
Tópico generativo: muy pronto nos iremos a vivir a Marte				
Rutina de pensamiento: color, símbolo, imagen. Esta rutina hace que los estudiantes identifiquen y extraigan la esencia de las ideas después de leer, ver, escuchar... de una manera no verbal, haciendo uso de un color, un símbolo o una imagen para representarlas.				
Propósito: buscar hacer visible el pensamiento de los estudiantes a través de otros recursos distintos a los de la utilización del lenguaje escrito. Se busca generar discusión en el grupo, conocer intereses de los estudiantes y reflexionar sobre un tema específico.				
+				
ACTIVIDAD	DESCRIPCION	PROPÓSITOS	RECURSOS	EVIDENCIAS
1. Saludo y bienvenida. Llamado a lista. Presentación del tópico generativo.	Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo y el tiempo verbal a trabajar. Aproximadamente 10 minutos.	Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase.	Tablero, marcadores, cuadernos.	Fotografías del tablero
2. Introducción al tópico generativo y la explicación.	Se les explicará la estructura gramatical del futuro con <u>will</u> , usos y tiempo. Esto se hará con ejemplos para que sea más fácil su comprensión. Aproximadamente 10 minutos.	Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del tiempo futuro y su correcto uso en su contexto.	Tablero, marcadores, cuaderno.	Fotografías en el tablero
3. Lectura y traducción de texto guía	Se le dará a cada estudiante un texto en inglés en tiempo futuro para que lo traduzcan y extraigan las ideas más importantes. Aproximadamente 30 minutos.	Lograr que los estudiantes comprendan el uso del Will, Comprender las ideas principales de un texto y familiarizarse con nuevo vocabulario.	Diccionario, texto guía,	Fotografías del texto guía, y del trabajo de los estudiantes
4. Aplicación de la rutina CSI	Se les pedirá que cada estudiante elabore una lista de las ideas más relevantes e interesantes en el cuaderno. Luego en la cartulina seleccionan un color, un símbolo y una imagen que represente esa idea. Aproximadamente 20 minutos	Lograr que los estudiantes identifiquen y extraigan la esencia de las ideas después haber leído el texto. Hacer <u>que</u> por medio de un color, un símbolo y una imagen puedan generar discusión sobre las ideas principales.	Cuaderno, cartulina, marcadores, colores	Fotografías del cuaderno y de la cartulina
5. Socialización de ideas	Se les pedirá a algunos estudiantes que manifiesten las ideas y el porqué de la relación con ese color, ese símbolo y esa imagen; es decir, que ellos justifiquen la metáfora. Finalmente, se pegarán en la pared los trabajos realizados para todos puedan observar lo que hicieron los compañeros. Aproximadamente 20 minutos	Que el estudiante reflexione y argumente sobre por qué relaciona esa idea con ese color, símbolo e imagen.	Cartulina	Video de la explicación de los estudiantes, fotografías y recolección de material

Fuente 18: Elaboración propia del investigador.

La implementación

Se realizó la implementación de la rutina de pensamiento de la siguiente manera: la rutina se implementó luego de haberse realizado la lectura y traducción de un texto guía. Se les pidió a los estudiantes que extrajeran tres ideas más importantes y relevantes para ellos; las escribieron en el cuaderno.

Luego, se le entregó una cartulina a cada estudiante y se les pidió que se sentaran cómodos en el piso del salón, se les explicó que la cartulina la dividieran en tres partes y que en cada una de ellas debía escribirse color, símbolo e imagen. En seguida, cada uno de los estudiantes tenía que relacionar la primera idea con un color, la segunda con un símbolo y la tercera con una imagen.

Al inicio fue complicado, ya que los estudiantes se les dificultaba relacionar la idea con una imagen; empezaron a preguntar y a pedir ejemplos; se les dio algunas ideas de cómo realizarlo y entonces se encaminaron a realizarlo de manera individual. Siempre estuvieron muy motivados en la realización de los ejercicios.

Después de un tiempo prudente que fue más del previsto, terminaron la actividad y se les pidió que justificara debajo de cada imagen la relación que ellos encontraban entre la idea y la imagen; algunos estudiantes voluntariamente participaron y otros solo presentaron el trabajo en la cartulina.

Finalmente, se procedió a pegar cada trabajo en las paredes para que observaran el trabajo de los compañeros. (ver figura 19).

FIGURA 19. Evidencias de la rutina de pensamiento



FUENTE 19: Elaboración propia del investigador

La evaluación

En este ciclo se toman nuevos elementos que han permitido reflexionar y enriquecer los procesos evaluativos como lo es la escalera de retroalimentación que se convierte en cultura de procesos de valoración.

A continuación, de manera colaborativa se realiza la evaluación de lo sucedido en el aula de clase y las acciones a tomar para una próxima intervención. Este formato de sistematización de la planeación, implementación y evaluación, contiene todos los elementos que permiten hacer ajustes pertinentes para la planeaciones futuras.

FIGURA 20. Evaluación de la planeación de clase de forma colaborativa.

ASIGNATURA: INGLÉS		FECHA: 27 DE FEBRERO DE 2019						
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCÍA								
TEMA DE CLASE: COMPARATIVOS DE IGUALDAD								
OBJETIVOS DE LA CLASE								
1. Que los estudiantes desarrollen comprensión al utilizar correctamente la forma de comparación para comunicarse con los compañeros.								
2. Que los estudiantes construyan textos cortos realizando comparaciones de acuerdo con el contexto.								
3. Que los estudiantes identifiquen las estructuras gramaticales vistas y su correcta aplicación durante el proceso comunicativo en forma oral y escrita.								
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUAL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD)	Insumos	Descripción de lo que pasó en el aula durante	Evaluación (esta evaluación se hace a partir de lo sucedido en clase)	Evidencias	Acciones (de acuerdo a lo observado ¿Qué decisiones se toman para futuras ocasiones?)
1.	INTRODUCCIÓN AL TEMA Y SABERES PREVIOS	Se inicia con el saludo, llamado a lista y una breve presentación del tema a trabajar, los objetivos y los propósitos, luego, se les mostrará un video que tiene una duración de 5 minutos con 46 segundos en donde se presenta la estructura gramatical del tema y algunos ejemplos sobre el uso correcto del comparativo de igualdad.	con la presentación del tema, los objetivos y los propósitos se pretende que los estudiantes se hagan una idea del tema que se va a trabajar en esta clase. Con el video se busca que los estudiantes centren más su atención y reciban la estructura gramatical de una forma distinta a la clase magistral	cartelera, marcadores, usb, televisor.	Inicialmente se complicó la iniciación de la clase, ya que el tablero móvil no se encontraba, así a buscarlo y no lo encontré, situación que hizo que se perdiera aproximadamente 15 minutos, finalmente hice la explicación en una cartelera. Mientras explicaba la estructura gramatical, los estudiantes observaban el video.	Los estudiantes estuvieron muy motivados a la clase por ser en un lugar distinto al habitual y por presentales un video como introducción al tema. Estuvieron muy participativos tanto en la explicación del tema como en la aplicación escrita.	video	Que se hace necesario tener previsto los materiales a utilizar y otros inconvenientes que se puedan presentar para que el tiempo no se haga muy corto y poder llevar a cabo las actividades como se tengan planeadas. De igual manera se debe sacar adelante la clase pese a las dificultades que se presenten en el transcurrir de la misma.

Fuente 20: Elaboración grupo de investigación con la asesora.

Tomando la planeación e implementación de clase con de la rutina de pensamiento (SCI), se concluyó que la actividad de la rutina fue bien acogida por los estudiantes que todo el tiempo estuvieron motivados y expectantes de lo que se estaba realizando, el lugar donde se realizó la actividad fue acogedora, así como los materiales utilizados, de igual modo las instrucciones fueron dadas con claridad y precisión; sin embargo, el tiempo que se tenía previsto fue muy corto y al final se tuvo que acelerar la actividad de presentación de los trabajos finales.

También, se logró que los estudiantes por medio de otros recursos lograran sacar ideas de un texto y las relacionaran con un color, símbolo e imagen, llevándolos a desarrollar el pensamiento metafórico. Así mismo, se reforzó la comprensión lectora y el desarrollo de los conocimientos previos sobre el tema trabajado. De igual forma al llevar la idea a una representación gráfica desarrollaron la capacidad de síntesis. Por lo anterior, se logró que los estudiantes elaboraran sus propios conocimientos sobre el tema planteado.

El grupo de docentes investigadores a quienes se les presentó la planeación, implementación y evaluación de la rutina de pensamiento, sacaron algunas recomendaciones como fueron: 1. Los tiempos para la implementación deben darse de acuerdo con la dinámica del grupo. 2. Se puede implementar distintas rutinas de pensamiento realizando las modificaciones pertinentes y 3. Se debe tomar las rutinas de pensamiento que aborden objetivos más amplios. Estas

recomendaciones fueron muy importantes como insumo para el mejoramiento en la implementación de futuras rutinas de pensamiento.

Cada uno de estos hitos han permitido ir transformando las prácticas de enseñanza a partir del mejoramiento de las planeaciones de clase, las intervenciones en el aula y la evaluación. Lo anterior ha hecho que se mejore la motivación tanto del docente como de los estudiantes. Se debe continuar con el trabajo colaborativo que permita hacer observaciones y reflexiones objetivas de la forma cómo se realiza la práctica de enseñanza en el aula con el ánimo de mejorarla.

FIGURA 21. Evaluación de la planeación de clase con todos los elementos vistos.

SIGNATURA: INGLÉS									FECHA: 26 de abril de 2019
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCIA									
TEMA DE CLASE: Tópico generativo: Descubriendo mis habilidades (soy un super héroe con mis habilidades)									
OBJETIVOS DE LA CLASE (metas de comprensión)									
1. Los estudiantes desarrollarán la habilidad para comunicarse usando el verbo can-can.									
2. Los estudiantes comprenderán la importancia del verbo can para hablar de habilidades, posibilidades y permisos									
3. Los estudiantes se comunicarán usando el verbo can en situaciones cotidianas									
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUÁL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD)	Insumos	Ajustes luego de la reunión colaborativa	Descripción de lo que pasó en el aula durante la implementación.	Evaluación (esta evaluación se hace a partir de lo sucedido en clase)	Evidencias	Acciones (de acuerdo a lo observado ¿Qué decisiones se toman para futuras ocasiones)
1	Saludo y bienvenida Llamado a lista Presentación de los desempeños formas de evaluación	Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo, los objetivos de la clase y la forma como van a ser evaluados. Se les preguntará si tienen preguntas al respecto o hay claridad sobre lo explicado. Aproximadamente 8 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase. Clarificar si hay dudas tanto de lo que se espera que ellos comprendan como de la forma que se les va a evaluar. 	Tablero, marcador Cuaderno ???????????? Fotografía del tablero	<ul style="list-style-type: none"> el tópico debe abarcar habilidades, permisos, posibilidades. Debe ser más llamativo. ¿Qué insumos se van a utilizar para recoger las evidencias. Especificar si los estudiantes ya vieron el verbo can. 	se inició la clase con el saludo y sin el llamado a lista ya que con anterioridad se había verificado la asistencia. Luego se les escribió el tópico generativo, los objetivos de la clase y los criterios de evaluación. Los estudiantes manifiestan haber comprendido claramente lo abordado en el tablero. Se les explicó sobre la presentación del video.	Se debió haber dejado la evidencia del llamado a lista. A mi parecer se debió haber explicado con más intencionalidad del para qué del video.	Se inició la clase (0:02 min) Se les da instrucciones iniciales (fotografía)	Ser más concreto con la aplicación sobre algún elemento que se vaya a usar.
2	Introducción al tópico generativo ambientación a la explicación.	Se les presentará un video que tiene una duración de 2 minutos con 38 segundos. En el que ellos van a ver preguntas y respuestas con el tema a trabajar y formas de construcción de las oraciones. Los estudiantes escribirán en el cuaderno algunas de estas formas de pregunta y respuesta. Aproximadamente 5 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Hacer que los estudiantes por medio del video comprendan tanto la gramática del tema como uso que se le da en situaciones cotidianas. 	Televisor, Video, USB ???????????? Video de clase	<ul style="list-style-type: none"> Se debe especificar más el video, se piensa reemplazar el video. Escribir de qué trata el video, que contiene. 	Se les presentó un video para contextualizar el tema en donde se les presentó una especie de casting con la pregunta: What can you do? Y los personajes respondían lo que podían hacer. Algunos estudiantes tomaron apuntes, pues transcurrió muy rápido.	No se detuvo el video para ir construyendo la comprensión y creo que el video fue muy rápido. No se dejó el espacio para que todos los estudiantes tomaran apuntes de lo extraído del video.	Presentación de video sobre el tema (5:46 min)	Tener más claridad frente a cuál es la intención que se tiene con esa actividad.
3	Exploración de los saberes y explicación magistral del tópico	Se les escribirá en el tablero algunas preguntas como ¿para qué se usa el verbo can? ¿Cuál es su estructura gramatical? ¿por qué se le llama verbo modal auxiliar?, con los aportes que vayan dando los estudiantes se escriben en el tablero y se va construyendo la nueva explicación. Luego se les	<ul style="list-style-type: none"> Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del verbo can y su correcto uso 	Tablero ???????????? Fotografía del	<ul style="list-style-type: none"> Se sugiere que las preguntas las haga en inglés. ¿Las preguntas permiten evidenciar los saberes previos? 	Una vez finalizado el video se procedió a explicarles en el tablero sobre el verbo can; sus usos, formas y estructura gramatical, también los estudiantes aportaban a la explicación que se estaba	No se comprobó en el momento si todos los estudiantes estaban comprendiendo y por solo la participación de unos pocos se	se les explica en el tablero (8:58 min)	Lograr que todos los estudiantes participen de cada una de las actividades BUSCAR MECANISMOS PARA LOGRAR VER SI

Fuente 21: Elaboración grupo de investigación con la asesora.

En este formato se realiza colaborativamente una evaluación completa con todos los elementos como son: actividad, nombre de la actividad, propósito de la actividad, insumos, ajustes luego de la reunión colaborativa, descripción de lo que pasó en el aula de clase durante la implementación, evaluación a partir de lo sucedido en la clase y decisiones para futuras clases de acuerdo con las observaciones que se hagan.

Escaleras de retroalimentación

Dentro del proceso de trabajo colaborativo se realizan unas observaciones y valoraciones a partir de la escalera de retroalimentación que ayudan a evidenciar y a socializar los puntos de vista de cada uno de los docentes investigadores. El fin último de la escalera de retroalimentación aclarar ideas; es decir, hacer preguntas para obtener más información, valorar lo que allí está expuesto; aquí lo que se busca es recalcar lo que está bien, destacando las fortalezas y apoyando el trabajo del docente, expresar preocupaciones; hacer que el docente se cuestione frente a las acciones en el aula y por último hacer recomendaciones para la mejora en los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta herramienta permite evaluar y reflexionar sobre el accionar en el aula de clase. Tomando como referencia a Wilson, D. (1999) quien plantea que “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” Wilson, D. (1999, p.2). según lo planteado, la escalera de retroalimentación debe ser un instrumento continuo de valoración que apoye al docente en los procesos evaluativos y lo oriente al desarrollo de acciones para el mejoramiento de los aprendizajes.

FIGURA 22. Evaluación colaborativa a través de escalera de retroalimentación.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo *Escalera de la Retroalimentación*

En *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations* (John Wiley Press, 2003), Dave Perkins escribe:

La retroalimentación comunicativa clarifica la idea o el comportamiento que se está considerando para que todos estén hablando sobre la misma cosa. Comunica características positivas para que se conserven y se pueda construir sobre ella. Expresa preocupaciones y sugerencias para el mejoramiento. (p. 46)

Paso 1: ACLARAR

Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).

Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:

- ¿Qué quieres decir cuándo expresas?
 - ¿Cuál es el punto central?
 - ¿Puedes darme un ejemplo?
 - ¿Qué tiene _____ que ver con _____?
 - Déjame ver si entiendo: ¿quieres decir _____ o _____?
1. ¿Cómo lograr la participación de todos los estudiantes en temas más complejos?
 2. ¿los estudiante s ya habían trabajado o se habían familiarizado con esta rutina de pensamiento?
 3. ¿los estudiantes no tienen el hábito de trabajar grupalmente?

Paso 2: VALORAR

Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).

1. Me parece interesante que se le desglose los temas a trabajar
2. La rutina de pensamiento creo que es pertinente con el tema a trabajar
3. La forma como se exploraron los conocimientos previos fue muy enriquecedora

Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES

Expresa lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: "Lo que está mal es.

Mejor utilice términos matizados: "Me pregunto si..." "Me parece que..."

Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.

Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).

1. Me parece que la rutina de pensamiento se extiende mucho
2. Me preocupa que no se les presenta a los estudiantes las metas esperadas
3. No se les explicó la forma como ellos van a conectar las ideas de cada una de las exposiciones (cómo logran las comprensiones de las exposiciones de los demás compañeros)

Paso 4: SUGERIR

Haga sugerencias con respecto a mejoras posibles en el proceso de investigación. Este paso a veces se combina con el paso 3: Las personas expresan sus preocupaciones y luego ofrecen sugerencias para abordarlas. (15 minutos).

1. Le sugiero que cuando vayan a trabajar en grupo, primero se den las instrucciones y luego se formen en los grupos, cuando se forman los grupos, algunas veces se pierde un poco la atención
2. Sugiero que las rutinas de pensamiento sean cortas y no se indague con todos los estudiantes, esto gasta mucho tiempo
3. Sugiero que en las instrucciones se les clarifique cómo ellos van a asimilar los temas de los otros compañeros

NOTA: El cuarto video no se deja reproducir; por lo cual no es posible ver la parte de cierre

Le realicé las observaciones al profesor Fabian Castro.

Fuente 22: Elaboración grupo de investigación y profesor del seminario, adaptación hecha por la Maestría en Pedagogía de la escalera de retroalimentación Wilson (1999)

Después de haberse implementado la planeación, se tomaban otros elementos para continuar el análisis, estos elementos son: descripción de lo que pasó en el aula después de la implementación, evaluar a partir de lo sucedido en la clase, evidencias de lo sucedido en el aula, y acciones que se deben tomar para situaciones futuras. Se realizaron varias planeaciones hasta lograr recoger todos los elementos que allí se planteaban.

Una de las grandes reflexiones que se puede hacer de lo planteado en estos ciclos es que cuando el docente realiza planeación de clase de manera rigurosa, estructurada e intencionada teniendo en cuenta a los estudiantes, sus realidades, intereses, conocimientos previos, ritmos de aprendizajes, logra desarrollar niveles de atención y disposición más altos. Así mismo, tanto el docente como el estudiante despierta un gran interés por lo que se realiza en el aula, aumentando la motivación y las reflexiones sobre las comprensiones adquiridas.

Hallazgos

Los hallazgos que aquí emanan de las transformaciones de las acciones de la práctica de enseñanza a partir de todos los elementos pedagógicos que fueron implementados procesualmente son que: las prácticas de enseñanza del mundo actual deben estar pensadas desde el papel que desempeñan los docentes en las aulas de clase y las necesidades que tienen los estudiantes en el desarrollo de las

competencias y los procesos analíticos, críticos y reflexivos que les permitan construir nuevos aprendizajes. A partir de esto, es necesario que el docente esté en constante reflexión sobre las acciones que está llevando en el aula de clase.

La transformación de las prácticas de enseñanza en cuanto a la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad en una segunda lengua como es el inglés, están enmarcadas dentro de un elemento muy importante como es la planeación de clase con miras a cumplir con unos propósitos en el proceso de enseñanza.

La planeación de clase es un elemento que permite al docente orientar y llevar a cabo de una manera eficaz los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista metodológico. Como lo manifiesta Ortega (2012). "La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos" (Ortega, 2012:65). Aquí nos plantea que la planeación de clase debe ser un diseño que permita de una manera sistemática analizar una unidad dentro de un programa y poder ejecutarla de forma adecuada.

Así mismo, Zilberstein, (2016) habla de una planeación científica en este proceso dentro del aula. "La planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos" (Zilberstein, 2016:199). Al respecto, es importante comprender que la planeación de clase es un proceso progresivo, en cuanto a que mientras más continua sea la planeación, más eficiente será el logro de los propósitos con los estudiantes; así como, de investigación que nos permita ir evidenciando qué ocurre en el aula de clase y por qué ocurre.

Antes de iniciar este proceso, se puede manifestar que solo se dedicaba a una planeación general que realizaba cada bimestre y que no daba cuenta de los avances ni los aprendizajes que lograban los estudiantes en cada una de intervenciones en el aula de clases. En ese momento se pensaba que con llevar en el pensamiento las intenciones de ejecución en el aula era suficiente y que no se tenía la necesidad de planear, porque eso ya se sabía. Esta forma de planear no tenía en cuenta todos los elementos de una clase como son los saberes previos de los estudiantes, los momentos de clase que incluye los desempeños de comprensión ni la evaluación y otros elementos que dieran cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

La transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador a partir de la planeación ha presentado cambios muy importantes en el trabajo realizado con los estudiantes y ha transformado también otras concepciones de la forma sobre las comprensiones de los estudiantes. Algunos elementos que han permitido reorientar las clases del docente son: 1. las unidades didácticas en donde se tienen en cuenta los factores del contexto, integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. Como lo plantea Ibáñez (1992) "es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado". (Ibáñez,

1992, p.13) Es decir, que la unidad didáctica debe llevar de una manera organizada todos los elementos que faciliten los procesos. 2. Las rutinas de pensamiento que son instrumentos que sirven para conocer los conocimientos previos de los estudiantes, para motivarlos a trabajar un tema y que permiten en los estudiantes utilizar la mente para generar nuevos conocimientos. Como lo describe Davis Perkins. "El objetivo general de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje." David Perkins (1997). La intención es que los estudiantes interioricen los aprendizajes y con ellos puedan formar escenarios nuevos, es por eso la importancia de trabajar con los estudiantes las rutinas de pensamiento. 3. Las rúbricas de evaluación que son instrumentos que evalúan los desempeños de los estudiantes y que se adaptan para trabajar por tareas, esto con el fin de clarificar lo que se espera que el estudiante comprenda.

A partir de los aprendizajes de estos elementos se ha logrado la transformación de las prácticas de enseñanza por parte del docente investigador de una forma significativa que van desde la planeación hasta la evaluación de una manera cíclica dentro del proceso PIER, en donde se evidencia el dinamismo y la motivación, tanto de los estudiantes como del profesor que media la clase. Hay también que mencionar que dichas transformaciones han sido lentas y en pequeña medida, pero que han pasado de la intención, de la memorización a los procesos de comprensión que los lleva a la construcción de nuevos saberes. El docente investigador puede afirmar que su aula de clases se está convirtiendo en un espacio de más participación, de nuevas formas de relacionarse con los aprendizajes, de contextualizar lo que aprenden y utilizarlos para solucionar situaciones propias del mundo real.

Lo que hoy hace el docente en el aula de clase es distinto a lo que realizaba hace dos años atrás; antes no planeaba de forma intencionada y organizada (era más lo espontáneo), no se preocupaba tanto por la intención que se tenía en los aprendizajes, los procesos de evaluativos eran utilizados para reprimir y para dar una calificación en términos de números. Ahora el docente considera que se encuentra en otro escenario de aula, en donde se ha acostumbrado a planear, implementar y evaluar bajo el proceso de la enseñanza para la comprensión, en donde lo que se busca es que los estudiantes comprendan nuevos saberes y los pueda utilizar con los que tienen previos, que cada una de las actividades que se realizan tengan una intencionalidad y los lleve a dichas comprensiones, que los saberes previos de los estudiantes sean insumos para la construcción de nuevos saberes, que el tópico generativo sea la excusa para que los estudiantes comprendan los aprendizajes, que los procesos evaluativos apunten a una constante revisión de los procesos con miras correcciones y nuevas formas de enseñanza.

La universidad de la Sabana a lo largo de estos procesos de transformación de las prácticas de enseñanza ha desarrollado en el docente investigador un pensamiento distinto y transformador, que ha permitido ir cambiando las acciones de enseñanza, ha despertado en el docente otras intenciones de compartir conocimiento. El docente ha logrado hacer un alto en el camino, reconociendo sus debilidades,

haciéndose consciente de los cambios que debe hacer en su diario compartir con los estudiantes.

Finalmente, es importante analizar y comprender que, para mejorar la práctica docente, el educador se debe desencajar de los modelos tradicionales y asumir con gran responsabilidad nuevas dimensiones que le permitan reorientar su quehacer pedagógico hacia otras formas de enseñanza. Esta forma de transformación de la enseñanza debe apuntar a la formación de estudiantes participativos, dinámicos, críticos, reflexivos e innovadores que les permitan crear escenarios de aprendizajes que los lleven a la construcción de nuevos conocimientos.

Recogiendo un conglomerado de elementos teórico se puede hacer una gran reflexión a partir del andar por cada uno de los ciclos, y es que cuando el docente realiza planeación de clase de manera intencionada, estructurada y sistemática, teniendo en cuenta a los estudiantes, sus realidades, intereses, conocimientos previos, ritmos de aprendizajes, logra notorios cambios en los niveles de atención y disposición. Así mismo, tanto el docente como el estudiante despierta un gran interés por lo que se realiza en el aula, se eleva el nivel de motivación y las reflexiones sobre las comprensiones adquiridas por parte de los actores en el proceso son cada vez más profundas.

Toma de decisiones

El proceso que se ha hecho hasta el momento ha llevado al docente investigador a reflexionar que, aunque se han logrado transformaciones significativas, aún falta mucho por hacer; pues, las situaciones que dan al interior de las aulas no son estáticas sino dinámicas y esto hace que se esté en constante reflexión para cada día ir perfeccionando las prácticas de enseñanza; al final nada está terminado.

Finalmente, investigación acción ha permitido realizar un proceso de análisis de las prácticas del docente, en donde ha sido el mismo educador quien investiga sus acciones en el aula con el propósito de mejorarlas. Como lo da a conocer Hernández, Fernández & Baptista (2014), citando a Stringer (1999): “Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos, pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), de manera cíclica, hasta que todo es resuelto” (pág. 497). Se la logrado desarrollar en el docente un pensamiento investigador a partir de reflexiones de sus acciones en el aula.

La planeación como lo manifiesta Yehezkel (1990): “es el proceso de preparación de un conjunto de decisiones respecto de la actividad en el futuro, basándose en investigación, reflexión y pensamiento sistemático”. En este sentido la planeación ha sido rigurosa, consiente detallada y bajo el marco de la EpC basada en el tópico generativo, hilo conductor, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua, se ha logrado un proceso de transformación de la enseñanza y evitar la repetición de contenidos. El objetivo ha sido que los estudiantes logren comprensiones, como lo plantea Perkins, en la compilación de Stone (1999): “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (pág. 70). Quiere decir que el estudiante tenga la capacidad de comprender situaciones de su vida cotidiana y poder transformarla.

Las rutinas de pensamiento: han permitido explorar procesos de pensamiento por medio de preguntas o secuencias de análisis que le permite al estudiante el desarrollo de procesos mentales. Las rutinas de pensamiento es una herramienta que permite hacer visible el pensamiento como lo manifiesta Ritchhart, Church, & Morrison (2014): “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (pág. 85). Esto conlleva la formación de estudiantes pensadores que están continuamente aumentando los niveles de desarrollo del pensamiento.

HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La investigación realizada fue enmarcada dentro de la investigación acción dado que son tomados los procesos de enseñanza como investigación por parte del actor principal, quien pretende estudiar, comprender y transformar las prácticas de enseñanza con el fin de dar respuesta o solución a una problemática que sucede al interior del aula de clase. La transformación de las prácticas de enseñanza está pensada desde los elementos que la constituyen como son la planeación, la implementación y la evaluación. Desde la mirada de Kemmis (1998), inicialmente hay una reflexión que permite identificar una problemática, luego la planeación en conjunto de actividades y estrategias que permitan mejorar dicha problemática, después la implementación de la planeación con la observación de lo sucedido en ese desarrollo de la clase y, por último, la evaluación de los resultados de la implementación de una manera reflexiva para continuar con el ciclo. Es desde esta mirada donde al inicio de la investigación se empiezan a realizar ciclos de reflexión y que van tomando fuerza cada vez que se migra a un nuevo ciclo permitiendo dar cuenta de cómo se llevaban a cabo las prácticas de enseñanza y cómo desde esa misma reflexión progresiva se va transformando de manera cíclica; el hecho de ser cíclica propone que sea continua e inagotable los procesos de mejoramiento.

En esta investigación se realizan tres ciclos de reflexión en donde cada uno de ellos de acuerdo con su desarrollo permitió analizar de forma continua y progresiva todas las acciones de la práctica del docente con el propósito de mejorarla, cada uno de los ciclos de reflexión se realizaron de forma colaborativa con dos pares académicos y la asesora de la investigación en donde se enriquecieron con los aportes experiencias y conocimientos de cada uno de los integrantes.

En cada uno de los ciclos se realizaron unas fases o procesos que de manera sistemática y secuencial fueron llevando a la toma de decisiones para desarrollar el ciclo siguiente. A manera de resumen, el ciclo uno se nutrió de conceptualizaciones que posibilitaron y ofrecieron herramientas para comprender las posibles formas de mejorar las prácticas de enseñanza; allí, se empezó a conocer el modelo de la EpC, el trabajo colaborativo, a reflexionar sobre la forma cómo se estaba llevando a cabo las prácticas en el aula. En el ciclo dos, se continúa con la EpC, con las planeaciones colaborativas, se confirma que la carencia de una planeación pensada e intencionada y por ende la implementación y la evaluación son el resultado en gran parte de las dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, también

se comienza a cambiar el discurso en el aula por parte del docente, logrando más participación de los estudiantes, en los procesos de evaluación se realizan rúbricas de valoración, así como la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes. En el ciclo tres, se da continuidad a la reflexión colaborativa en todos los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza, ajustando cada acción para implementarla en la siguiente unidad didáctica. En este ciclo se implementa un formato de sistematización más completo que diera cuenta de cada acción antes, durante y después de forma conjunta. Se hace más fuerte la lesson study con respecto al trabajo en equipo; pues, se vuelve cada vez más receptivas las recomendaciones que hace cada uno de los integrantes del grupo de investigación; es así como se implementa la escalera de retroalimentación que ayuda a evidenciar los puntos de vista de cada uno de los miembros de la investigación. También se teoriza sobre la visibilización del pensamiento y se implementa en el aula las rutinas de pensamiento. En conclusión, en este ciclo se puede afirmar que las planeaciones, las implementaciones y las evaluaciones pensadas, intencionadas y sistemáticas han permitido grandes transformaciones por parte del docente investigador.

En esta fotografía se evidencia el nivel de atención en cuanto a que levantaban la mano para participar, se evidencia que hay silencio y centran su atención a las instrucciones del docente, la postura que muestran los estudiantes permiten ver que hay un buen nivel de motivación y participación; lo anterior permite observar que se logra centrar al grupo tanto a la explicación de la clase como a generar interrogantes frente a la discusión que se está dando, esto evidencia el cambio que se presenta al interior del aula.

FIGURA 23. Evidencia de la implementación de la planeación de clase estructurada e intencionada.



Fuente 23: Elaboración propia del investigador.

Recolección de datos

La recolección de la información en esta investigación se fue dando procesualmente en la medida en que fue avanzando la maestría y los ciclos de reflexión. Con el grupo de investigación se determinó que se utilizarían diferentes instrumentos que logran ir recolectando, analizando y comprendiendo los datos que dieran cuenta del objeto de estudio de la investigación como lo son las prácticas de enseñanza. Como lo señala Hernández (2014): “la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. (...) en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera” (Hernández, et al., 2014, p.397) es decir, que los datos deben ser tomados en la medida en que avanza la investigación y en el trabajo que se hace en este caso con los estudiantes al interior del aula de clase. También es importante mencionar que los instrumentos evidencian las transformaciones al interior del aula a partir de las transformaciones que se vayan dando en el docente investigador.

Es aquí en donde los diarios de campo se convierten en instrumento primordial de la presente investigación porque son ellos quienes entregan el testimonio paso a paso del acontecer del aula.

Teniendo en cuenta que las categorías de análisis fueron la planeación, la implementación y la evaluación, los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información y evidenciar las transformaciones de las prácticas de enseñanza del docente investigador fueron:

De planeación: formatos, actas, planeaciones colaborativas, grabaciones de audios.

De implementación: fotografías, grabaciones de audio, videos, rutinas de pensamiento, material elaborado por los estudiantes.

De evaluación: rejillas, narrativa, rúbricas o matriz, escalera de retroalimentación.

Cuando se empezó la asesoría se tomaron unos formatos en donde se realizaba la planeación que iba a ser sometida a las observaciones por parte de los pares académicos y la asesora. Estos formatos se fueron transformando en la medida en que iba avanzando el proceso de revisión por parte de los investigadores. Allí también surgió el formato en donde se realizaban las correcciones de las planeaciones para luego ser implementadas. Así mismo, en cada reunión con la asesora se levantaba un acta en donde se plasmaba lo que ocurría en estos encuentros pedagógicos. Se comienzan a realizar planeaciones colaborativas que iban quedando registradas de igual forma en formato que llenaba cada docente investigador. En las reuniones que se tenían con los compañeros pares y con la asesora se llevaban registros en audios que posteriormente eran transcritos a texto.

Ya en lo que tiene que ver con la implementación, los instrumentos que se llevaban eran las fotografías que se tomaban a las actividades o desempeños que se realizaban con los estudiantes, conjuntamente se realizaban audios que evidenciaba lo que sucedía al interior del aula cuando se estaba implementando una planeación, los videos también era otro instrumento de recolección de información que luego se convertía en narración por parte del docente investigador.

Todos estos instrumentos eran analizados con retroalimentación por parte de la asesora y de los compañeros pares académicos.

Una de las formas de hacer que el docente investigador se involucrara cada vez más en los procesos reflexivos de su práctica de enseñanza fue a través de la observación. Como lo manifiesta Martínez (2011): “la observación participativa, le permite al investigador ser partícipe de las actividades de manera activa y pasiva, estas observaciones se van recopilando en notas de campo justo en el lugar en el cual se da la experiencia con el encuentro” Martínez (2011, pág. 27). De acuerdo con planteamiento anterior, la observación consigue un acercamiento del investigador con el contexto en el cual se encuentra el problema a solucionar.

Otro instrumento que tuvo gran relevancia en el proceso investigativo fue la narración por escrito de las acciones de aula; pues permitía detallar cada cosa que pasaba en el aula y que luego era compartida con otros pares académicos permitiendo la interpretación de distintos mundos escolares desde el punto de vista de cada actor que describía lo que sucedía diariamente en su aula de clase. De esta manera los escritos analizados por otros docentes permitían construir diálogo pedagógico que propusiera nuevas transformaciones colectivas de las prácticas de enseñanza.

Dimensiones y categorías de análisis

En el proceso de este proyecto de investigación se toman como categorías la planeación, la implementación y la evaluación; ya que se están interviniendo las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza, a partir de estas categorías también se toman categorías apriorísticas y categorías emergentes que sirven a su vez para contrastarlas y realizar triangulaciones de los datos, así como unas subcategorías derivadas de cada uno de los ciclos de reflexión que se desarrollaron durante la investigación.

Tomando como referencia a Straus y Corbin (2002) quienes afirman que:

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 Straus y Corbin (2002, p.124).

Siendo esta investigación de carácter cualitativo, la categorización se constituye como un elemento muy importante tanto para el análisis como para la interpretación de los resultados obtenidos. La categorización permite identificar los tópicos que más sobresalen, los sucesos que son más concurrentes, las ideas etc. Así también permite reducir la información recogida y hacer más sencillo su estudio. Derivado de las categorías, surgen unas subcategorías que desglosan y clarifican las categorías, pues permiten observar y profundizar más detalladamente el fenómeno a estudiar.

TABLA 2. Categorías de análisis de la investigación.

DIMENSION	CATEGORIAS	CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS	UNIDAD DE ANALISIS	INSUMOS INSTRUMENTOS	
PRACTICAS DE ENSEÑANZA	PLANEACION		PLANEACIONES COLABORATIVAS	¿Qué elementos se deben tener en cuenta a la hora de planear una clase pensada e intencionada?	Formatos, Actas, Planeaciones colaborativas, Grabaciones de audios	
			ELEMENTOS DE LA EpC	¿Qué es lo que realmente se quiere que los estudiantes comprendan?		
			SABERES PREVIOS			
	IMPLEMENTACION			RUTINAS DE PENSAMIENTO	¿Cómo los desempeños logran desarrollar las metas de comprensión de propuestas en la planeación?	Fotografías, grabaciones de audios, grabaciones de videos, material elaborado por los estudiantes,
				COMUNICACIÓN EN EL AULA	¿cómo lograr que los estudiantes comprendan?	
	EVALUACION		RUBRICAS DE VALORACION	AUTOEVALUACION	¿Cómo hacer de la evaluación un proceso de reflexión pedagógica?	Rejillas, rúbricas o matriz, escalera de retroalimentación
				RETROALIMENTACION	¿cómo saber que los estudiantes lograron comprensiones?	

FUENTE 2: Elaboración propia del investigador

Dimensión

Prácticas de enseñanza

Siendo las prácticas de enseñanza lo que toma como objeto de estudio el docente investigador, se toma como referencia a Bourdieu (1997) quien manifiesta que las prácticas de enseñanza están: “insertas en un determinado contexto, se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo con la lógica de la situación, dada una perspectiva generalmente parcial” Bourdieu (1997, pág. 48). Lo que quiere decir que las prácticas de enseñanza son de hecho prácticas sociales, no pueden encontrarse aisladas de las transformaciones que se van dando en los contextos educativos; lo que significa que las buenas prácticas de enseñanza deben generar una influencia en la forma como el estudiante piensa y actúa. Debe contribuir al aprendizaje de valores y debe estimular la reflexión y desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. De acuerdo con lo anterior, la práctica de enseñanza debe ser el desafío del docente por planear e implementar ambientes y condiciones que adecuados para que los estudiantes puedan aprender.

Al ingresar a la Maestría en Pedagogía en la universidad de la Sabana, se determinó desde la primera sesión de asesoría que el estudiante realizaría la investigación en cómo transformar las prácticas de enseñanza a partir de las acciones constitutivas como son la planeación, implementación y evaluación. En este sentido se comienza por diseñar un plan de trabajo que fuera involucrando elementos teóricos y prácticos sobre la forma cómo se estaba llevando a cabo las acciones de la práctica docente.

Categorías y subcategorías

Al inicio de la investigación surgen unas categorías y a partir de esta categorías emergen unas subcategorías como resultado del avance que va alcanzando dichas categorías.

Categoría 1: La planeación

Se empezó a analizar que las planeaciones debían ser cambiadas desde su estructura, su intencionalidad y que estas debían estar pensadas desde las metas de comprensión que se querían alcanzar con los estudiantes. Como lo plantea Onrubia & Rochera (2001), la planeación es el lugar donde el profesor se ubica para la implementación de la clase, es donde se tienen en cuenta todos los factores que pueden incidir como son la población de estudiantes, las ideas que el profesor puede tener del curso, los recursos materiales entre otros.

Aquí se presenta como evidencia una planeación de clase que incluye muchos elementos tomados de los seminarios de investigación de la Maestría en la Universidad de la Sabana.

FIGURA 24. Evidencia de la planeación completa.

SIGNATURA: INGLÉS				
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCÍA				
TEMA DE CLASE: TÓPICO GENERATIVO: los inventos en el tiempo				
OBJETIVOS DE LA CLASE (metas de comprensión)				
1. Los estudiantes mostrarán comprensión en la funcionalidad del pasado simple para hablar de experiencias pasadas.				
2. Los estudiantes evidenciarán comprensión al hablar sobre inventos en la historia.				
3. Los estudiantes comprenderán la diferencia de los verbos regulares e irregulares para emplearlos en pasado simple.				
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUÁL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD)	Insumos
1.	Saludo y bienvenida. Llamado a lista. Presentación del tópico generativo.	Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo y el tiempo verbal a trabajar. Aproximadamente 10 minutos.	✓ Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase.	Fotografía del tablero
2.	Introducción al tópico generativo, la explicación y la exploración de los conocimientos previos	Se iniciará realizando preguntas como: ¿Qué es un invento? ¿Qué inventos conoce? ¿Quién los inventó? Las respuestas se escribirán en el tablero como conocimientos previos de los estudiantes. Luego se les reforzará la estructura gramatical del tiempo pasado simple (verbos regulares e irregulares), usos y tiempo. Esto se hará con un video de 5 minutos para que sea más atractiva la comprensión. Aproximadamente 10 minutos.	✓ Explorar en los estudiantes sus conocimientos previos. ✓ Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del tiempo pasado simple y su correcto uso en su contexto.	Video y fotografías.
3.	Lectura y traducción de texto guía	Se le dará a cada estudiante un texto en inglés en tiempo pasado simple sobre un invento que se haya realizado para que lo traduzcan y lo comprendan. Aproximadamente 30 minutos.	✓ Lograr que los estudiantes comprendan el uso del tiempo pasado simple. ✓ Comprender las ideas principales de un texto y familiarizarse con nuevo vocabulario.	Fotografía del texto
4.	Aplicación de la rutina CSI	Se les pedirá que cada estudiante extraiga del texto los sucesos, los impactos y las consecuencias que ha tenido en la historia el invento. Luego en una cartulina seleccionan un color, un símbolo y una imagen que represente cada una de esa idea. Aproximadamente 20 minutos	✓ Lograr que los estudiantes extraigan los sucesos, los impactos y las consecuencias presentadas en el texto. ✓ Hacer <u>que</u> por medio de un color, un símbolo y una imagen puedan generar discusión sobre estas ideas.	La producción de los estudiantes
5.	Socialización de ideas	Se les pedirá a algunos estudiantes que manifiesten las ideas y el porqué de la relación con ese color, ese símbolo y esa imagen; es decir, que ellos justifiquen la metáfora. Finalmente, se pegarán en la pared los trabajos realizados para que todos puedan observar lo que hicieron los compañeros. Aproximadamente 20 minutos	✓ Que el estudiante reflexione y argumente sobre por qué relaciona esa idea con ese color, símbolo e imagen.	Fotografía de las exposiciones

FUENTE 24: *Elaboración grupo de asesores*

Subcategoría 1: La planeación colaborativa

Se desarrolló con dos compañeros pares académicos y la asesora de la investigación. Se transformó la concepción de planeación a partir de las observaciones que se hacían, los elementos teóricos tomados, los resultados que se obtenían dada la implementación. La planeación colaborativa fue clave para desarrollar reflexión frente a la manera como se estaba desarrollando las prácticas de enseñanza. Trayendo la teoría de Fraile (2002) quien manifiesta que: “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).

El análisis que se puede hacer es que al iniciar la planeación colaborativa lo que se hacía era observar las planeaciones que se venían implementando en cada una de las instituciones educativas donde laboran los docentes investigadores; se miraba cuáles elementos de estas planeaciones eran importantes seguir llevando y cuáles debían ser modificados. Cada docente narraba la forma como eran implementadas estas planeaciones y los resultados obtenidos. ya en la última planeación colaborativa y después de realizar cambios a partir de observaciones de grupo, se analiza el tópico generativo, las metas de comprensión, la intención de las actividades, los tiempos, la forma como se llevará el proceso de evaluación entre

generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua. Bajo el marco de la EpC se logró que los estudiantes desarrollaran comprensiones que antes no se alcanzaban, como dice David Perkins (1999) “cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (p.72). La planeación bajo este modelo logró que el estudiante alcanzara otras formas de concebir los aprendizajes.

Esta unidad de comprensión está elaborada bajo los elementos de la EpC y fue implementada en la institución.

En el desarrollo de las unidades de comprensión se puede analizar que la EpC generó en el docente transformaciones tanto en el discurso de aula como en la práctica de enseñanza. Se comprendió que la EpC tiene una estructura definida y es muy flexible frente a las necesidades de los estudiantes, para la implementación se tiene una intención a partir de las metas comprensión y los desempeños de comprensión, la evaluación es continua y dialogada con los estudiantes.

Al iniciar la unidad didáctica fue un poco difícil el acercamiento con este enfoque de la EpC (comprensión de los elementos de esta metodología), como también fue difícil comprender la búsqueda de las comprensiones en los estudiantes; con el transcurrir de las unidades se fue tomando consciencia de la intención de implementar EpC. En la implementación de esta primera unidad se alcanzó solo una parte de lo propuesto; pues era un primer acercamiento tanto para el docente como para los estudiantes y aunque fue motivante e innovador, no fue fácil su desarrollo.

Ahora las unidades didácticas que se implementan son pensadas de manera consciente e intencionada, son motivantes para los estudiante y también para el docente, los contenidos que se presentan en estas unidades son solo pretextos que motivan a los estudiantes a generar comprensiones cada vez más profundas.

Las unidades de comprensión llevaron a la transformación de las prácticas de enseñanza del docente a partir del desarrollo de su estructura flexible a las condiciones de los estudiantes, a una intención que se tiene desde el momento de planear hasta la forma continua de evaluar, pasando por la implementación.

Antes de desarrollar estas unidades se planeaba sin tener una intención clara de que se quería con los estudiantes, no se anticipaba la planeación, sino que se pensaba casi en el momento de la implementación de manera mecánica, las actividades se desarrollaban muchas veces solo por tener ocupados a los estudiantes, las evaluaciones se tenían en cuenta solo al finalizar el proceso y no se tenía ningún proceso reflexivo.

El docente actualmente tiene unas interpretaciones bien definidas con respecto a la manera como implementa estas unidades en la institución educativa: que han sido motivante para los estudiantes y docente, que ha llevado al docente a ser más

responsable con sus prácticas de enseñanza, que lo más importante no son los temas sino las comprensiones que logren los estudiantes con lo aprendido.

La enseñanza para la comprensión ha logrado transformaciones significativas en el docente logrando el mejoramiento de los resultado en los procesos formativos de los estudiantes.

FIGURA 26. Unidad de planeación en el marco de la EpC

ETAPA	DESEMPEÑO	VALORACION CONTINUA
EXPLORATORIA	Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo, los objetivos de la clase y la forma como van a ser evaluados. Se les preguntará si tienen preguntas al respecto o hay claridad sobre lo explicado. ¿Luego se les presentará un video en donde verán una audición con la pregunta WHAT CAN YOU DO?, en este video los estudiantes van a ver preguntas y respuestas con el tema a trabajar y formas de construcción de las oraciones. Los estudiantes escribirán en el cuaderno algunas de estas formas de pregunta y respuesta.	La toma de apuntes por parte de los estudiantes. El interés que muestran los estudiantes durante la presentación del video. Los apuntes que toman los estudiantes durante la presentación del video.
INVESTIGACION GUIADA	Se les escribirá en el tablero algunas preguntas como son ¿para qué se usa el verbo can ¿Cuál es su estructura gramatical? ¿por qué se le llama verbo modal auxiliar?, con los aportes que vayan dando los estudiantes se escriben en el tablero y se va construyendo la nueva explicación. Luego se les explicará su estructura gramatical, usos y tiempo. Esto se hará con ejemplos para que sea más fácil su comprensión. Se les presentará un video nuevamente en donde se encuentran unos ejercicios para que ellos los resuelvan de forma oral diciendo las otras formas de composición de la oración y también para completen con la palabra faltante. El profesor le preguntará aleatoriamente al estudiante que debe completar u organizar correctamente la oración.	Los aportes que los estudiantes puedan dar a estas preguntas. La participación oral de los estudiantes durante la presentación del video. La composición oral durante el ejercicio del video.
PROYECTO FINAL DE CINTEIS	Se formarán grupos de 3 o 4 estudiantes y se les entregará un taller a cada uno de ellos para que lo resuelvan cada uno en su hoja, este consiste en una pregunta en afirmativa y otra en negativa sobre lo que ellos pueden y no hacer, con la ayuda de los demás compañeros del grupo. El profesor estará pasando por cada uno de los puestos resolviendo inquietudes y corrigiendo errores. Al terminar la actividad se les recoge los ejercicios desarrollados.	El trabajo en grupo. El tiempo utilizado en la producción del escrito. Puntualidad en la entrega. Presentación de forma oral de los ejercicios escritos.

FUENTE 26: Elaboración propia del investigador

Subcategoría 3: Los saberes previos

Así mismo, incluir los saberes previos en la planeación de clase hizo que tanto el docente como el estudiante exploraran otras formas de introducir un tema a la clase. Los conocimientos previos son indispensables en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en términos de aprendizajes significativos. Los saberes previos son los conocimientos que el estudiante trae a la escuela y que con la adquisición de nuevos conocimientos genera un nuevo conocimiento, para algunos teóricos los conocimientos previos son muy importantes en el proceso de aprendizaje como lo manifiestan Diaz Barriga y Hernández (1999): “preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.” (Díaz Barriga y Hernández pág. 81).

En el proceso investigativo se pudo constatar que los estudiantes traen saberes que el docente o desconoce o no los explora. Cuando se inició la investigación no se tenía conocimiento sobre el tema y por ende no se trabajaba con los estudiantes; fue muy interesante poder inicialmente comprender los saberes previos y su

importancia en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Cuando los estudiantes manifiestan sus conocimientos por medio de comentarios o preguntas se genera una disposición hacia el desarrollo de las actividades de manera más dinámica y participativa. Por lo anterior, el vincular los saberes previos en el aula de clase fue tanto novedoso para el docente como para los estudiantes que notaban otras dinámicas y otras formas de relacionarse con los nuevos aprendizajes.

En esta planeación se evidencia la exploración de los saberes previos de los estudiantes en donde se les hicieron preguntas para ir construyendo el concepto.

FIGURA 27. Planeación con saberes previos

ASIGNATURA: INGLES			
PROFESOR: FERNEY PERDOMO GARCIA			
TEMA DE CLASE: Tópico generativo: ¿Cómo describo un viaje utilizando el present perfect tense?			
OB			
1. Los estudiantes describirán un viaje y algunos lugares turísticos			
2. Los estudiantes comprenderán la estructura gramatical del tiempo presente perfecto			
3. Los estudiantes evidenciarán comprensión en usar el presente perfecto para referirse a experiencias.			
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUÁL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD)
1	Saludo y bienvenida Llamado a lista Presentación de los desempeños y formas de evaluación	Se empezará con la bienvenida y saludo y luego se hará el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo, los objetivos de la clase y la forma como van a ser evaluados. Se les preguntará si hay preguntas o hay claridad sobre lo que se les ha explicado. Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientar a los estudiantes sobre lo que se va a trabajar en esta clase. ➤ Comprobar si hay claridad con respecto a lo que se espera que ellos comprendan y la forma como van a ser evaluados.
2	Introducción al tópico generativo y ambientación a la explicación.	¿Se les mostrará un video que tiene una duración de 3:38 titulado (When to Use the Present Perfect Tense (con ejemplos) en donde se presenta los 4 usos del tiempo presente perfecto. Los estudiantes van tomando nota de la presentación del video. Aproximadamente 10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacer que los estudiantes por medio del video comprendan los usos del tema a tratar.
3	Exploración de los saberes previos y explicación del tema a tratar.	En el tablero se les escribirá algunas preguntas como son ¿qué se entiende por tiempo presente perfecto? ¿según el video, cuáles son sus usos de este tiempo verbal? ¿cómo sería su estructura gramatical?, de acuerdo con los aportes que los estudiantes vayan dando, se escribirán en el tablero para ir orientando la explicación. Luego se les explicará su estructura gramatical, especialmente con lo que tiene que ver con los verbos en participio pasado.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lograr que los estudiantes comprendan la importancia del tiempo presente perfecto, su uso correcto, tomando como base sus saberes previos.

Fuente 27: Elaboración grupo de investigación y asesora.

En esta fotografía se muestra la exploración de los saberes previos en cuanto a que se hicieron preguntas en el tablero, los estudiantes respondieron sus concepciones y se empezó a nutrir el concepto que al que se quería llegar. Luego, se les presentó un video introductorio y nuevamente se hicieron preguntas que lograran el complemento de lo que se había hecho inicialmente. Aquí se puede ver atención de

los estudiantes hacia la presentación del tema, así como la disposición para la seguir las instrucciones dadas.

Como evidencia se tiene las preguntas que se le realizaron a los estudiantes con respecto al tema a trabajar (tiempo presente perfecto) y las respuestas dadas: ¿Qué se entiende por tiempo presente perfecto? ¿De acuerdo con el video, cuáles son sus usos de este tiempo verbal? ¿Cómo sería su estructura gramatical? Algunas de las respuestas que aportaron los estudiantes fueron como que el tiempo presente perfecto era para referirse a lo que sucede en el presente, que se usa para situaciones que se pueden repetir, que se compone de pronombre, verbos y complemento. Estas respuestas abren un camino para la explicación del tema.

FIGURA 28. Implementación de los saberes previos



FUENTE 28: Elaboración propia del investigador

Categoría 2: La implementación

Es la interacción que se da entre el docente y el estudiante al interior del aula de clase y es allí donde el docente pone en juego el conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico y a partir de estos dos elementos es que el docente toma decisiones en cuanto a la implementación de la planeación previamente diseñada; es donde debe tener en cuenta la forma cómo se dirige a los estudiantes, cómo se da a conocer las acciones en el aula de clase y los recursos a utilizar entre otros. La implementación fue mejorando en la medida que se observaba lo que sucedía en las acciones de clase. El trabajo entre pares permitió hacer análisis profundo de todas las dificultades que el docente tenía a la hora de desarrollar una clase. Al respecto Zavala (2002) señala que: “es necesario considerar a la práctica educativa

como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (Zavala 2002, pág. 31). Lo que significa que al ser dinámica abarca tanto la planeación como la evaluación con el propósito de mejorar las futuras implementaciones. En este proceso se analizaron de manera colaborativa todos los insumos que se lograron obtener como fotografías, grabaciones de audios, grabaciones de videos. Esto hizo que las implementaciones hoy sean agradables a los estudiantes, que logren intervenir en la clase, que se cuestionen sobre lo que están aprendiendo y logren llevar sus aprendizajes a los escenarios de la vida diaria.

Aquí se presenta la implementación de una planeación intencionada y estructurada, se puede evidenciar el interés que tienen los estudiantes en la realización de las actividades. También se puede notar la interacción que tiene el docente con el estudiante y la dinámica de un proceso bien orientado.

FIGURA 29. Implementación de una planeación estructurada



FUENTE 29: Elaboración propia del investigador

Subcategoría 1: Rutinas de pensamiento

En cuanto a la visibilización del pensamiento, con las rutinas de pensamiento se logró comprender la importancia de visibilizar la forma cómo los estudiantes comprenden los nuevos conocimientos, también el docente identificó cómo los estudiantes hacen comprensiones y qué nuevas estrategias le pueden ayudar a profundizar en dichas comprensiones. Ritchhart, J. plantea 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).

Cuando se tiene conocimiento de la forma cómo los estudiantes comprenden una temática, se logra reorganizar actividades que los motiven a nuevos aprendizajes; por eso, es tan importante implementar las rutinas de pensamiento en el aula. Las rutinas de pensamiento son esenciales a la hora de hacer visible el pensamiento, pues contribuyen a generar movimientos de pensamientos concretos. Perkins (2001) describe la rutina 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.” (Perkins, 2001, Pág. 2)

Por consiguiente, las rutinas de pensamiento tienen como propósito enseñar a pensar, enseñar a resolver problemas de la vida cotidiana con eficacia.

Cuando el docente empezó a implementar rutinas de pensamiento de forma continua, fue cambiando la forma como los estudiantes se iban familiarizando con las rutinas.

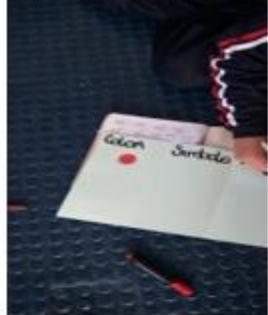
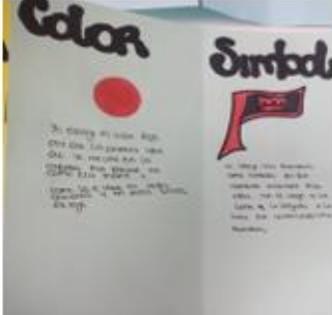
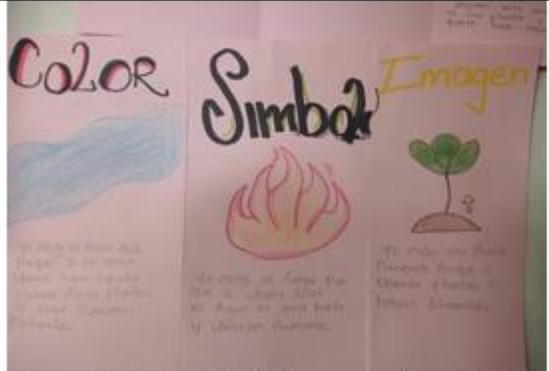
La primera vez que se implementó fue difícil en primera medida porque los estudiantes no la conocían y segundo porque para el docente también generó un poco de inseguridad ya que era la primera vez también que se ejecutaba esta actividad en clase. Esta primera rutina fue más el conocerla y empezar a identificar por parte del docente cómo se utiliza y cuál es su intención. Esta rutina que se implementó fue la de color, símbolo e imagen.

Luego se fueron implementando rutinas de manera más continua. Una de las experiencias fue el volver a implementar con el mismo grupo de estudiantes la rutina de (CSI) con el propósito que se cumpliera el objetivo que se tenía inicialmente, que los estudiantes identificaran y extrajeran la esencia de las ideas de una manera no verbal para luego discutirlos en grupo, conocer sus intereses y que puedan reflexionar sobre un tema dado. Se implementó nuevamente y se logró que los estudiantes mantuvieran motivados en la realización de las actividades.

Ahora, las rutinas de pensamiento se incluyen en las planeaciones de clase y se implementan como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento en los estudiantes.

Finalmente, en el ejercicio de la evaluación colaborativa con pares y asesora se tomó como observaciones que: los tiempos para la implementación deben darse de acuerdo con la dinámica del grupo, se puede implementar distintas rutinas de pensamiento realizando las modificaciones pertinentes y se debe tomar las rutinas de pensamiento que aborden objetivos más amplios.

FIGURA 30. Evidencias de la implementación de las rutinas de pensamiento.

Los estudiantes empiezan a realizar la actividad de la rutina.	Los estudiantes realizando la rutina.	Los estudiantes motivados en la realización de la rutina.
		
Un estudiante realizando la rutina del color y la idea.	Un estudiante llegando a la elaboración de la última parte de la rutina.	El resultado del ejercicio realizado en donde el estudiante justifica la relación idea imagen.
		
El resultado del ejercicio realizado en donde el estudiante justifica la relación idea imagen.		La exposición de los trabajos realizados para que todos aprecien lo hecho por los compañeros.

Fuente 30: Elaboración propia del investigador.

Subcategoría 2: La comunicación en el aula

Se empieza por reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que se dan en el mundo de hoy y se concluye que estas deben estar pensadas desde el papel que desempeñan los docentes en las aulas de clase y las necesidades que tienen los estudiantes en el desarrollo de las competencias y los procesos analíticos, críticos y reflexivos que les permitan ir construyendo nuevos aprendizajes. Dada esta reflexión, se empieza por transformar las acciones que se implementan en el aula de clase en cuanto al discurso que el docente emplea con los estudiantes.

A partir de esta consideración se inicia por combinar todos los factores que convergen e inciden en las dinámicas del aula.

De acuerdo con las condiciones y características de la población de estudiantes, se evidencia que en el colegio Sierra Morena se presentan dificultades para comunicarse de una manera efectiva tanto oral como escrita y que también se refleja en los procesos de lectura y esto no permite el desarrollo de habilidades comprensivas, ni expresivas que puedan llevarlos a la competencia comunicativa de forma adecuada.

Para ello se debe entender que el aula es un escenario comunicativo que exige la cooperación de todos sus miembros. En el aula de clase convergen distintas formas de ser, pensar y sentir de los estudiantes y como lo plantea Lomas (1996) en su aporte sobre la comunicación en el aula:

Hoy, sin embargo, el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes les guste o no. (Lomas, 1996 párr. 2).

Se logró romper una barrera grande y fue que el docente no se centrara solo en los contenidos y en la enseñanza de la semántica, sintaxis, ortografía, sino que también desarrollara otras formas de la comunicación y los usos orales.

Esta forma tradicional del docente centrar su atención solo en los procesos gramaticales ha venido cambiando a partir de las reflexiones que se han hecho al interior del aula y las comprensiones que se han logrado. Se ha comprendido que el aprendizaje en cualquier campo del conocimiento está permeado por la comprensión, la interpretación y la adquisición de los conocimientos, y que se da en la interacción a través de la conversación con las otras personas y su entorno físico y social. Por ello, es esencial replantear el quehacer en el aula con respecto a la enseñanza de los procesos comunicativos. Ahora en el aula de clase, la relación del docente con los estudiantes es de diálogo, de manejo de relaciones horizontales, en donde los estudiantes se atrevan a expresar sus pensamientos, sus ideas y su forma de pensar distinto.

Se realiza un audio en donde se les pregunta a algunos estudiantes sobre los cambios que se han presentado en cuanto a la participación de los estudiantes en el aula de clase. Se entrevistaron 4 estudiantes de los cuales se toman para la transcripción, la intervención de 2 estudiantes. Esta grabación fue realizada el 30 de octubre de 2019 con el curso 803 de la institución educativa Sierra Morena.

TABLA 3. Transcripción de audio de estudiantes

TRANSCRIPCION DE AUDIO	
RANGO DE TIEMPO	TRANSCRIPCION
00:11 - 02:48	<p>Profesor: bueno, ¿usted considera que se han presentado cambios en cuanto la participación de ustedes en la clase?</p> <p>Estudiante 1: uy si profe</p> <p>Profesor: ¿por qué dice que sí?</p> <p>Estudiante 1: pues porque usted antes era rebravo con todos nosotros</p> <p>Profesor: y ¿Qué ha cambiado?</p> <p>Estudiante 1: pues ahora lo escucha más a uno y pues ya uno le puede decir más cosas profe</p> <p>Profesor: ¿considera usted que hay más dialogo y mejor comunicación entre ustedes y yo ahora?</p> <p>Estudiante 1: claro profe, sinceramente ya casi todos decimos lo que no nos gusta de usted o las clases, ya usted se deja hablar más</p> <p>Profesor: ¿Cómo ve usted la participación de sus compañeros en el salón?</p> <p>Estudiante 1: bien, ya como usted dice, hay más comunicación y nos entendemos más con usted.</p> <p>Profesor: muchas gracias</p> <p>Estudiante 1: todo bien profe</p>
08:22 – 10:06	<p>Profesor: una pregunta, ¿usted considera que se han presentado cambios en cuanto la participación de ustedes en la clase?</p> <p>Estudiante 4: tengo nervios, mucho profe, yo me siento bien cuando opino</p> <p>Profesor: ¿por qué se siente bien?</p> <p>Estudiante 4: porque me respetan lo que digo y puedo hablar lo que no me gusta del profe o de los demás compañeros y eso es chévere</p> <p>Profesor: y ¿Qué considera que ha cambiado en cuanto al dialogo en la clase?</p> <p>Estudiante 4: profe, antes casi no participábamos o siempre éramos los mismos y ahora hasta Ronald levanta la mano y habla.</p> <p>Profesor: ¿considera usted que hay más dialogo y mejor comunicación entre ustedes y yo entonces?</p> <p>Estudiante 4: bastante, como le digo, hay más participación y ya nos escuchamos entre nosotros, no como antes</p> <p>Profesor: ¿Cómo considera usted que esto mejora las clases?</p> <p>Estudiante 4: pues porque uno ya se siente bien y puede decir todo lo que uno siente y piensa en la clase</p> <p>Profesor: ¿algo más que decir usted que le gusta hablar?</p> <p>Estudiante 4: (sonríe) no profe</p>

<p>Profesor: muchas gracias, Dayana Estudiante 1: listo profe.</p>
--

FUENTE 3. Elaboración propia del investigador

Lo anterior, deja ver que los procesos de comunicación que se han dado en aula de clase han permitido un cambio en la forma de relacionarse tanto docente estudiante como estudiante docente, en la medida en que el diálogo que hoy se da en el aula es horizontal y de escucha por ambas partes; permitiendo que el estudiante pueda manifestar sus emociones, pensamientos y sentires.

Categoría 3: La evaluación

Se define como un proceso por medio del cual se hace seguimiento a los procesos que presentan los estudiantes con el fin de hallar las falencias y poder corregirlas. Teorizando a Carrión (2001): “evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión” Carrión (2001, pág. 159). La evaluación debe darse en un periodo continuo, como un proceso más que un producto; es decir, se debe desarrollar de manera permanente e integral de acuerdo con desarrollo del aprendizaje del estudiante. El docente investigador comenzó por reflexionar sobre para qué se evaluaba y su primera conclusión fue que sus evaluaciones no eran procesuales ni se realizaban con la intención de encontrar las dificultades para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las primeras reflexiones que se hizo el docente fue sobre las observaciones que se hacían de las acciones constitutivas de la práctica; es decir, cuando se analizaba las acciones del docente inmediatamente se preguntaba ¿Cuál es el objetivo de las evaluaciones? Desde ese momento se genera la pregunta en cuanto a para qué se evalúan a los estudiantes. Las evaluaciones hacia el docente por parte del grupo de investigación sirvieron para ir mejorando los procesos con los estudiantes.

Como elemento fundamental en el proceso de transformación de la evaluación se encuentra la rúbrica de valoración. La rúbrica es un instrumento que tiene como fin definir los criterios de evaluación de un proceso de aprendizaje y medirlo de acuerdo con diferentes niveles de cumplimiento. La rúbrica permite conocer los desempeños de los estudiantes de una forma más clara y planeada. Como lo asegura Ahumada (2005). “la rúbrica es una opción viable para otorgar criterios evaluatorios -cuantitativos, cualitativos o mixtos-, que permitan conocer el desempeño del estudiante durante el desarrollo de un proyecto a lo largo de un curso” Ahumada (2005 pág. 34). Esto quiere decir, la rúbrica es una herramienta que permite elevar el aprendizaje de los estudiantes; pues, por medio de la rúbrica, se logra orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los progresos, les ayuda a tomar una mayor conciencia de su desempeño a lo largo de las actividades propuestas. En esta investigación se logró que la rúbrica se implementara inicialmente para valorar las transformaciones de la práctica de enseñanza del docente por medio del grupo de investigadores, en donde se presentaba una rúbrica y de acuerdo con ella se ajustaba la planeación, implementación y evaluación.

FIGURA 31. Rúbrica de evaluación implementada al grupo de investigadores

MATRIZ DE EVALUACION DE PLANEACION DE CLASE

CATEGORIA	4 SUPERIOR (4,6 – 5,0)	3 ALTO (4,0 – 4,5)	2 BASICO (3,0 – 3,9)	1 BAJO (0,0 – 2,9)
Contexto	El contexto es adecuado y está relacionado con el currículo	El contexto es adecuado, pero está poco relacionado con el currículo	El contexto es adecuado, pero no está relacionado con el currículo	El contexto no es adecuado y no está relacionado con el currículo
Tiempos de aplicación	Los tiempos y distribución son apropiado	Los tiempos y distribución son poco apropiados	Los tiempos no son adecuados y distribución es poco acertada	Ni los tiempos ni distribución son correctas
Referencias bibliográficas	Las referencias bibliográficas son acordes con la planeación	Las referencias bibliográficas son poco acordes con la planeación	Las referencias bibliográficas no son acordes con la planeación	Las referencias bibliográficas nada tiene de relación con la planeación
Estrategias metodológicas	Escoge la estrategia más adecuada para su aplicación	La estrategia que escoge no es tan coherente con el currículo	Escoge la estrategia poco adecuada para aplicarla	La estrategia que escoge no es adecuada para la aplicación
Instrumentos de evaluación	Los instrumentos de evaluación son acordes con los objetivos	Los instrumentos de evaluación son adecuados, pero no son del todo acordes con los objetivos	Los instrumentos de evaluación poco son acordes con los objetivos	Los instrumentos de evaluación no tienen nada de concordancia con los objetivos
Temática orientadora	El tema es adecuado para la edad y se relacionan con el currículo	El tema es adecuado para la edad, pero está poco relacionado con el currículo	El tema es adecuado para la edad, pero no está relacionado con el currículo	El tema no es acorde con la edad y no está relacionado con el currículo
Objetivos de aprendizaje	Los objetivos son los apropiados para la institución y tienen en cuenta los DBA	Los objetivos son los apropiados para la institución, pero poco tienen en cuenta los DBA	Los objetivos son los apropiados para la institución, pero no tienen en cuenta los DBA	Los objetivos no son los apropiados para la institución y no tienen en cuenta los DBA
Desarrollo de habilidades	El desarrollo de habilidades lleva al estudiante a ser competente	El desarrollo de habilidades lleva a no ser tan competente	El desarrollo de habilidades poco lleva al estudiante a ser competente	El desarrollo de habilidades no lleva al estudiante a ser competente
Propósito de evaluación	El propósito de evaluación tanto en el proceso como en el resultado son acordes con los objetivos	El propósito de evaluación es acorde en el proceso, pero poco con los resultados de los objetivos	El propósito de evaluación es acorde con el proceso, pero no con el resultado de los objetivos	El propósito de evaluación no es acorde ni con los procesos ni con los resultados de los objetivos
Conocimiento didáctico del contenido	El conocimiento didáctico del contenido busca mejorar la enseñanza del docente	El conocimiento didáctico del contenido no evidencia del todo la búsqueda de mejorar la enseñanza del docente	El conocimiento didáctico del contenido poco evidencia la búsqueda de mejorar la enseñanza del docente	El conocimiento didáctico del contenido no evidencia la búsqueda de mejorar la enseñanza del docente

Fuente 31: Elaboración docente del seminario de investigación (G. Maturana 2019)

Así mismo, se realizaron rubricas por parte de docente de la Maestría para evaluar el proceso de las prácticas de enseñanza del docente investigador.

FIGURA 32. Rúbrica de evaluación de las prácticas de enseñanza

Maestría en Pedagogía

RUBRICA B: NIVELES DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

VALORACIÓN	1-PRE-REFLEXIÓN	2-REFLEXIÓN SUPERFICIAL	3-REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	4-REFLEXIÓN CRÍTICA
DESCRIPCIÓN	Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes	Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.	Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.	Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrandose su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.
REGISTROS DE OBSERVACIONES IDENTIFICADAS EN LA NARRATIVA REFLEXIVA				
CANTIDAD	10	12	0	0
PORCENTAJE	45.4%	54.5%	0%	0%

Fuente 32: Elaboración docente del seminario de investigación (Gerson Maturana, 2019).

Así mismo, se implementaron rúbricas de evaluación en el aula de clase (ver figura 38) y que antes no se realizaban, pues la evaluación solo era de orden cuantitativo y los estudiantes no tenían conocimiento de la forma como iban a ser evaluados. Con la implementación de la rúbrica se consiguió que la evaluación por parte del docente fuera más estructurada e intencionada en los procesos de enseñanza con los estudiantes. Esta rúbrica se elabora con el fin de tener coherencia entre las actividades a realizar y lo que se va a evaluar, también para motivar a los estudiantes a alcanzar los objetivos; pues se les da a conocer la rúbrica antes de la implementación de la actividad.

Subcategoría 1: La autoevaluación

Es un elemento clave en los procesos evaluativos. La autoevaluación es la capacidad que tiene el estudiante de juzgar sus propios logros frente a un ejercicio propuesto. Este proceso le permite al estudiante darse cuenta por sí mismo qué logró y cómo lo logró y así poder hacer el mejoramiento. Según lo manifiesta Escudero (1992):

La (auto) evaluación, por tanto, debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa, lo que supone una actitud, disposición y habilidad para

legitimar en términos de valor las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos, y reconstruirlas desde la acción reflexiva y crítica (Escudero, 1992 p. 11-33).

De acuerdo con el autor, la finalidad que debe tener la autoevaluación es la de formar estudiantes reflexivos y críticos frente a su desempeño académico, con el propósito de redireccionar su proceso de aprendizaje; es decir, es el reconocimiento por parte del estudiante de sus dificultades y para así poder superarlas.

En este proceso de la investigación, muchas de las formas de evaluación se replantearon; aunque en la institución educativa Sierra Morena se trabaja la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, la que más toma fuerza a la hora de atender los procesos evaluativos es la heteroevaluación; pues, el docente es quien evalúa de forma vertical y poco o nada permite la participación de los estudiantes en este proceso.

A partir de las rúbricas de valoración, se vio la necesidad de hacer más partícipes a los estudiantes en los procesos de evaluación; es por eso por lo que hoy se incluye la autoevaluación en donde el estudiante pueda hacer reflexión sobre sus procesos de enseñanza y así poder superar sus dificultades de una forma más efectiva.

Con esta rúbrica (ver figura 38) se da a conocer los procesos a los estudiantes en forma de autoevaluación, ya que se les da la rúbrica antes para que ellos la analicen y se enteren de lo que se les va a evaluar y también al final de la actividad para que realicen la autoevaluación considerando todos los aciertos y desaciertos que pudieron haber tenido.

Esta rúbrica se implementó en clase y permitió que los estudiantes por un lado se motivaran a la realización de las actividades y por otra tomaran conciencia de los resultados que habían obtenido y la evaluación a la que eran merecedores. Esto ha permitido desarrollar en los estudiantes cada día mayor nivel de compromiso con las dinámicas de clase.

FIGURA 33. Rúbrica aplicada a estudiantes en el colegio Sierra Morena IED.

SIERRA MORENA IED

TEACHER: Ferney Perdomo G. Rúbrica de evaluación de inglés

Name: _____

CATEGORIA	BAJO (0,0-5,9)	BASICO (6,0-7,9)	ALTO (8,0-8,9)	SUPERIOR (9,0-10,0)
GRAMMAR STRUCTURE	El estudiante tiene dificultad para entender el tiempo verbal, no lo usa correctamente	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y adecuadamente, pero a menudo mostró inconsistencias con su estructura en las oraciones.	El estudiante fue capaz de escribir sus ideas bien, comete algunos errores, sin embargo, es capaz de corregirse.	El estudiante construye correctamente en forma oral y escrita oraciones sencillas utilizando el tiempo verbal.
VOCABULARY	El estudiante presenta vocabulario inadecuado, lo que no le permitía escribir sus ideas correctamente.	El estudiante es capaz de usar amplias palabras de vocabulario, aunque se hace repetitivo.	El estudiante utiliza las palabras aprendidas en clase, de manera precisa para las situaciones dadas.	El estudiante hace uso preciso y correcto de palabras de vocabulario aprendidas dentro y fuera de la clase.
TRABAJO EN CLASE	El estudiante no trabaja en clase, muestra poco o nada de intereses en las actividades realizadas	El estudiante trabaja, aunque se le llama bastante la atención, le falta más organización y participación.	El estudiante trabaja, aunque le falta participación, es responsable con sus actividades.	El estudiante trabaja con muy buena disposición organización y participación continua.
PUNTUALIDAD	El estudiante realiza muy pocas de las tareas propuestas y fuera del tiempo establecido.	El estudiante realiza algunas de las actividades propuestas, aunque casi todas con regular puntualidad.	El estudiante realiza la mayoría de las actividades propuestas con calidad, en el tiempo establecido.	El estudiante entrega todas las actividades en el tiempo establecido y con alta calidad.
CONTRIBUCIÓN CON EL GRUPO	No participa en las actividades del grupo ni tampoco proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa solo en algunas de las actividades donde algunas veces proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa activamente en muchas de las actividades planteando ideas, soluciones o comentarios la mayoría de las veces precisa.	Participa activamente en todas las actividades planteando buenas ideas, soluciones o comentarios.
ACTITUD GENERAL	No muestra interés en la clase. No comparte ideas y conocimientos con el grupo. Nunca coopera o escuchó con respeto a sus compañeros.	Poco muestra interés en clase. Pocas veces comparte conocimientos, poco escucha con respeto a sus compañeros.	Con frecuencia muestra interés en la clase, comparte sus conocimientos. Casi siempre escuchó con respeto a sus compañeros.	Muestra atención e interés en la clase, comparte conocimientos con los demás. Escucha con respeto a sus compañeros.

Fuente 33: Elaboración propia del investigador.

Subcategoría 2: La retroalimentación

La retroalimentación es un elemento muy importante dentro del proceso de evaluación, pues le permite al estudiante conocer lo que ha alcanzado y lo que le falta por alcanzar y a partir de allí superar las dificultades de forma autónoma, ya que tiene conocimientos de sus procesos de aprendizaje. Es importante enfatizar que la retroalimentación debe expresar las fortalezas y las debilidades en los procesos con los estudiantes. Algunos autores manifiestan que retroalimentar es acortar la distancia entre la situación actual del estudiante y la situación a la cual se quiere llegar. Esto resume la importancia que tiene el que los estudiantes conozcan durante el proceso de aprendizaje si están alcanzando las metas y/o cómo

alcanzarlas de una manera más fácil. Por eso, es fundamental que, en este proceso de retroalimentación, el docente conozca bien a sus estudiantes y mantenga una relación que facilite los procesos de comunicación. Como lo plantea Black y Wiliam (2004), quienes afirman que: “el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares” Black y Wiliam (2004 párr. 5). Eso significa que cuando el docente conoce bien a sus estudiantes los procesos tanto de evaluación como de retroalimentación son más productivos en la medida en que también son más objetivos.

En el proceso investigativo, se presentaron dos fases para desarrollar la retroalimentación, primero, fue haber hecho parte de este proceso cuando le retroalimentaban las planeaciones, las implementaciones y las mismas evaluaciones; en estos encuentros con los pares académicos y con la asesora se enriquecieron bastante las fortalezas, así como se logró el mejoramiento de todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Con esta escalera de retroalimentación se realizó el trabajo colaborativo después de la implementación de la planeación. El ejercicio se desarrolló mostrando en un video la clase que se implementó al compañero par para que realizara la respectiva retroalimentación. Fue muy importante poder conocer los desaciertos que no se veían por parte del docente que la implementó. Además, esta escalera permitió analizar de forma respetuosa y poder hacer sugerencias al par académico sin que se presentaran algún tipo de prevención.

En segundo lugar, a partir de una buena planeación se tuvo la necesidad de implementar la retroalimentación con los estudiantes, permitiendo alcanzar de forma conjunta docente-estudiante comprensiones sobre qué debían mejorar cada una de las partes. Se empezó a practicar continua y conscientemente la retroalimentación en el aula de clase logrando que los estudiantes asuman una cercanía más estrecha y motivada con los planes de mejoramiento propuesto por el docente.

FIGURA 34. Escalera de retroalimentación colaborativa

EVALUACION COLABORATIVA DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA Protocolos para el Aprendizaje Profesional Colaborativo Escalera de la Retroalimentación	
<p>Paso 1: ACLARAR Hacer preguntas de aclaración para asegurar que entiende lo narrado en el informe de avance. Evite hacer sugerencias o juicios de valor. (15 minutos).</p> <p>Puede utilizar el siguiente tipo de pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quieres decir cuándo expresas? • ¿Cuál es el punto central? • ¿Puedes darme un ejemplo? • ¿Qué tiene _____ que ver con _____? • Déjame ver si entiendo: ¿quieres decir _____ o _____? 	<p>Paso 2: VALORAR Manifieste lo que le gusta de lo expuesto, en términos específicos. No se limite a mencionar aspectos negativos de manera muy somera. (5 minutos).</p> <p>Uso del español para los objetivos.</p> <p>Me gustó que se les aclararon los criterios como iban a ser evaluados.</p> <p>Me gustó que el video ya estaba listo y que era el estudiante el que manejaba el computador y se encargo de rodar el video.</p> <p>Me pareció que los estudiantes estaban interesados en el video, su postura lo evidencia.</p> <p>La actividad de refuerzo con imágenes complementa el proceso.</p> <p>Excelente haber usado la habilidad del tiburón, para introducir al estudiante a la realización de las oraciones negativas.</p> <p>La retroalimentación que se hace en medio del proceso sobre lo que se ha aprendido es muy buena herramienta.</p>
<p>Paso 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES Expresé lo que lo desconcierta o preocupa. Evite usar expresiones categóricas: "Lo que está mal es. Mejor utilice términos matizados: "Me pregunto si..." "Me parece que..."</p> <p>Sobre todo, evite criticar a la persona o sus habilidades.</p> <p>Presente con evidencias lo que le preocupa sobre lo escrito en el avance de investigación. (5 minutos).</p> <p>No encontré una planeación de clase.</p> <p>Me preocupa el tiempo que se empleo escribiendo en el tablero.</p> <p>Me pregunto si los estudiantes entendieron lo que se buscaba en los ejes fundamentales.</p> <p>Me parece que los estudiantes estaban escribiendo lo del tablero y no les quedó claro que se pretendía hacer con el video porque su atención no estaba enfocada en el maestro.</p> <p>No veo el uso de los preconceptos o presaberes, ellos pueden tenerlos pero no se evidencia que se les pregunten o usen.</p> <p>Me pregunto si los estudiantes ya tenían listas las respuestas al ejercicio de los animales, ya que veían sus hojas y no debieron hacerlos pues era una participación inmediata.</p>	<p>Paso 4: SUGERIR Haga sugerencias con respecto a mejoras posibles en el proceso de investigación. Este paso a veces se combina con el paso 3: Las personas expresan sus preocupaciones y luego ofrecen sugerencias para abordarlas. (15 minutos).</p> <p>En digital los tres ejes fundamentales, afectivo, cognitivo y expresivo.</p> <p>No deberían haber tomado apuntes, sino socializados y preguntándole a los estudiantes.</p> <p>Sugiero el uso del televisor para el video y el video beam para haber traído la explicación del tema organizada previamente.</p> <p>Sugiero evitar hacer el uso del español para aclarar lo explicado, a cambio permitir al estudiante hacerlo por el maestro, eso mostraría si hay comprensión y ayudaría al entendimiento de los demás estudiantes.</p> <p>La estudiante "Margie o Marvy" se evidencia como la mano derecha del docente, sugiero incluir a otros estudiantes.</p>

FUENTE 34: Elaboración docente para el seminario de investigación.

Categoría emergente

TABLA 4. Análisis de categoría emergente. (evaluación)

CATEGORIA	CATEGORIA EMERGENTE	ANALISIS	EVIDENCIA																																			
EVALUACION	Rúbricas de Valoración	<p>1. Exámenes y pruebas</p> <p>2. Impacto de las rúbricas de evaluación en la institución.</p> <p>La hetero, auto y coevaluación se trabajan por medio de rúbricas. Andrade & Du, (2005). "les permite reflexionar sobre su propia actividad a partir de los criterios y valoraciones que encuentran en la rúbrica"</p>	<p>SIERRA MORENA IED</p> <p>TEACHER: Ferney Perdomo G. Rúbrica de evaluación de inglés</p> <p>Nombre:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CATEGORIA</th> <th>BAJO (20-30)</th> <th>BASICO (30-70)</th> <th>ALTO (80-90)</th> <th>SUPERIOR (90-100)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GRAMMAR STRUCTURE</td> <td>El estudiante tiene dificultad para entender el tiempo verbal, no lo usa correctamente</td> <td>El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y adecuadamente, pero a menudo muestra inconsistencia con su estructura en los grammas.</td> <td>El estudiante fue capaz de escribir sus ideas bien, como algunos errores, sin embargo, es capaz de corregirlos.</td> <td>El estudiante construye correctamente en forma oral y escrita oraciones sencillas utilizando el tiempo verbal</td> </tr> <tr> <td>VOCABULARY</td> <td>El estudiante presenta vocabulario inadecuado, lo que no le permite escribir sus ideas correctamente.</td> <td>El estudiante es capaz de usar amplias palabras de vocabulario, aunque se hace repetitivo.</td> <td>El estudiante utiliza las palabras aprendidas en clase, de manera precisa para las situaciones dadas.</td> <td>El estudiante hace uso preciso y correcto de palabras de vocabulario aprendidas dentro y fuera de la clase.</td> </tr> <tr> <td>TRABAJO EN CLASE</td> <td>El estudiante no trabaja en clase, muestra poco o nada de interés en las actividades</td> <td>El estudiante trabaja, aunque le falta participación, le falta una organización y participación.</td> <td>El estudiante trabaja, siempre le falta participación, es responsable con sus actividades.</td> <td>El estudiante trabaja con una buena disposición organización y participación continua.</td> </tr> <tr> <td>PUNTUALIDAD</td> <td>El estudiante realiza muy pocas de las tareas propuestas y fuera del tiempo establecido.</td> <td>El estudiante realiza algunas de las actividades propuestas, aunque casi todas con regular puntualidad.</td> <td>El estudiante realiza la mayoría de las actividades propuestas con calidad, en el tiempo establecido.</td> <td>El estudiante entrega todas las actividades en el tiempo establecido y con alta calidad.</td> </tr> <tr> <td>CONTRIBUCION CON EL GRUPO</td> <td>No participa en las actividades del grupo tampoco proporciona ideas, soluciones o comentarios.</td> <td>Participa solo en algunas de las actividades desde algunas veces proporciona ideas, soluciones o comentarios.</td> <td>Participa activamente en muchas de las actividades planteando ideas, soluciones o comentarios la mayoría de las veces.</td> <td>Participa activamente en todas las actividades planteando buenas ideas, soluciones o comentarios.</td> </tr> <tr> <td>ACTITUD GENERAL</td> <td>No muestra interés en la clase. No comparte ideas y conocimientos con el grupo. Nunca coopera o escucha con respeto a sus compañeros.</td> <td>Poco muestra interés en clase. Pocas veces comparte conocimientos, poco escucha con respeto a sus compañeros.</td> <td>Con frecuencia muestra interés en la clase, comparte sus conocimientos. Casi siempre escucha con respeto a sus compañeros.</td> <td>Muestra atención e interés en la clase, comparte conocimientos con sus demás. Escucha con respeto a sus compañeros.</td> </tr> </tbody> </table> <p>La rúbrica de valoración dentro del proceso de evaluación ha permitido llevar de forma procesual los avances que tiene cada uno de los estudiantes y los proyecta al mejoramiento.</p>	CATEGORIA	BAJO (20-30)	BASICO (30-70)	ALTO (80-90)	SUPERIOR (90-100)	GRAMMAR STRUCTURE	El estudiante tiene dificultad para entender el tiempo verbal, no lo usa correctamente	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y adecuadamente, pero a menudo muestra inconsistencia con su estructura en los grammas.	El estudiante fue capaz de escribir sus ideas bien, como algunos errores, sin embargo, es capaz de corregirlos.	El estudiante construye correctamente en forma oral y escrita oraciones sencillas utilizando el tiempo verbal	VOCABULARY	El estudiante presenta vocabulario inadecuado, lo que no le permite escribir sus ideas correctamente.	El estudiante es capaz de usar amplias palabras de vocabulario, aunque se hace repetitivo.	El estudiante utiliza las palabras aprendidas en clase, de manera precisa para las situaciones dadas.	El estudiante hace uso preciso y correcto de palabras de vocabulario aprendidas dentro y fuera de la clase.	TRABAJO EN CLASE	El estudiante no trabaja en clase, muestra poco o nada de interés en las actividades	El estudiante trabaja, aunque le falta participación, le falta una organización y participación.	El estudiante trabaja, siempre le falta participación, es responsable con sus actividades.	El estudiante trabaja con una buena disposición organización y participación continua.	PUNTUALIDAD	El estudiante realiza muy pocas de las tareas propuestas y fuera del tiempo establecido.	El estudiante realiza algunas de las actividades propuestas, aunque casi todas con regular puntualidad.	El estudiante realiza la mayoría de las actividades propuestas con calidad, en el tiempo establecido.	El estudiante entrega todas las actividades en el tiempo establecido y con alta calidad.	CONTRIBUCION CON EL GRUPO	No participa en las actividades del grupo tampoco proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa solo en algunas de las actividades desde algunas veces proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa activamente en muchas de las actividades planteando ideas, soluciones o comentarios la mayoría de las veces.	Participa activamente en todas las actividades planteando buenas ideas, soluciones o comentarios.	ACTITUD GENERAL	No muestra interés en la clase. No comparte ideas y conocimientos con el grupo. Nunca coopera o escucha con respeto a sus compañeros.	Poco muestra interés en clase. Pocas veces comparte conocimientos, poco escucha con respeto a sus compañeros.	Con frecuencia muestra interés en la clase, comparte sus conocimientos. Casi siempre escucha con respeto a sus compañeros.	Muestra atención e interés en la clase, comparte conocimientos con sus demás. Escucha con respeto a sus compañeros.
		CATEGORIA	BAJO (20-30)	BASICO (30-70)	ALTO (80-90)	SUPERIOR (90-100)																																
GRAMMAR STRUCTURE	El estudiante tiene dificultad para entender el tiempo verbal, no lo usa correctamente	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y adecuadamente, pero a menudo muestra inconsistencia con su estructura en los grammas.	El estudiante fue capaz de escribir sus ideas bien, como algunos errores, sin embargo, es capaz de corregirlos.	El estudiante construye correctamente en forma oral y escrita oraciones sencillas utilizando el tiempo verbal																																		
VOCABULARY	El estudiante presenta vocabulario inadecuado, lo que no le permite escribir sus ideas correctamente.	El estudiante es capaz de usar amplias palabras de vocabulario, aunque se hace repetitivo.	El estudiante utiliza las palabras aprendidas en clase, de manera precisa para las situaciones dadas.	El estudiante hace uso preciso y correcto de palabras de vocabulario aprendidas dentro y fuera de la clase.																																		
TRABAJO EN CLASE	El estudiante no trabaja en clase, muestra poco o nada de interés en las actividades	El estudiante trabaja, aunque le falta participación, le falta una organización y participación.	El estudiante trabaja, siempre le falta participación, es responsable con sus actividades.	El estudiante trabaja con una buena disposición organización y participación continua.																																		
PUNTUALIDAD	El estudiante realiza muy pocas de las tareas propuestas y fuera del tiempo establecido.	El estudiante realiza algunas de las actividades propuestas, aunque casi todas con regular puntualidad.	El estudiante realiza la mayoría de las actividades propuestas con calidad, en el tiempo establecido.	El estudiante entrega todas las actividades en el tiempo establecido y con alta calidad.																																		
CONTRIBUCION CON EL GRUPO	No participa en las actividades del grupo tampoco proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa solo en algunas de las actividades desde algunas veces proporciona ideas, soluciones o comentarios.	Participa activamente en muchas de las actividades planteando ideas, soluciones o comentarios la mayoría de las veces.	Participa activamente en todas las actividades planteando buenas ideas, soluciones o comentarios.																																		
ACTITUD GENERAL	No muestra interés en la clase. No comparte ideas y conocimientos con el grupo. Nunca coopera o escucha con respeto a sus compañeros.	Poco muestra interés en clase. Pocas veces comparte conocimientos, poco escucha con respeto a sus compañeros.	Con frecuencia muestra interés en la clase, comparte sus conocimientos. Casi siempre escucha con respeto a sus compañeros.	Muestra atención e interés en la clase, comparte conocimientos con sus demás. Escucha con respeto a sus compañeros.																																		

FUENTE 4. Elaboración propia del investigador

Categoría emergente

La rúbrica de valoración emerge como un instrumento que define los criterios de evaluación de un proceso de aprendizaje y que tiene diferentes niveles para llegar a las metas propuestas. La rúbrica es una herramienta que permite elevar el aprendizaje de los estudiantes; pues, por medio de la rúbrica, se logra orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los progresos, les ayuda a tomar una mayor conciencia de su desempeño a lo largo de las actividades propuestas.

La rúbrica de valoración emana como una herramienta innovadora en este proceso tan importante como lo es la evaluación. Por eso, se toma la rúbrica de valoración dentro de la categoría emergente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones

Este proyecto de investigación tiene como propósito la transformación de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza (planeación, implementación y evaluación en el colegio Sierra Morena IED de Bogotá. Las conclusiones que aquí se manifiestan, son el resultado de los procesos que se dieron en cada uno de los ciclos de reflexión. La experiencia de indagar y cuestionar la propia labor del docente y además hacerlo de forma colaborativa, dio como resultado que la investigación acción enriqueciera al docente investigador como profesional. Este

trabajo de investigación además permitió desarrollar en los estudiantes unos aprendizajes significativos a la luz de las reflexiones cíclicas del docente para el mejoramiento de las acciones en el aula.

Este proceso investigativo además de someter al docente a la transformación de las prácticas de enseñanza, lo ubica dentro de un ejercicio continuo de revisión, interpretación, observación y reflexión de su accionar en el aula de clase. A raíz de este proceso reflexivo se ha logrado desencajar de modelos tradicionales de enseñanza y saltar a otras formas de hacer escuela, en donde se pueda desarrollar en el aula procesos de pensamiento crítico, reflexivo y consciente por parte de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cada uno de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza se generaron cambios de tal manera que las transformaciones hoy favorecen el desarrollo de nuevos conocimientos y las nuevas formas como comprenden los estudiantes.

A continuación, se presenta las conclusiones a que ha llegado el docente investigador a partir de las reflexiones anteriormente enunciadas:

La reflexión que se hace es que dentro del quehacer pedagógico se hace necesario una constante revisión de los procesos de enseñanza que permita observarse su propia práctica para poder transformarla. Estas reflexiones fortalecen la gestión de aula, modifican las concepciones que se tenían, nutren la fundamentación teórica del docente y lo lleva a sumir de manera consciente la responsabilidad de sus acciones en el desarrollo de sus prácticas. El docente de hoy debe estar en constante formación tanto en el campo disciplinar como en el didáctico, dejando a un lado el empirismo y las improvisaciones.

En cuanto a la planeación colaborativa bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión, le permitió al docente abrir un amplio horizonte tanto en la motivación, ya que no se tenía conocimiento de la EpC, tampoco se planeaba bajo la mirada de otros pares académicos. La planeación conjunta hizo que el grupo investigador (compañeros pares académicos y asesora) hablaran un lenguaje común, compartieran experiencias, pactaran compromisos, intercambio de saberes y fortalecieran el trabajo en equipo. Como lo plantea Fraile, A. (2002): "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 implica que cuando se planea de forma colaborativa, se comparten distintos puntos de vista que pueden generar soluciones a dificultades de aula y a continuar con los procesos reflexivos que ayuden a mejorar las prácticas de enseñanza. Con estas formas colaborativas de planeación se logró la aceptación de las observaciones de los pares académicos, pues siempre se tiene resistencia a las recomendaciones de lo que hace el docente al interior de su aula; dicha aceptación también debe servir para reflexionar sobre las observaciones o juicios que constantemente emite el docente al estudiante.

Así mismo, planear bajo la EpC implica un compromiso grande por parte del docente en cuanto a que le exige el desarrollo de unas metas y unos desempeños que lleven al estudiante a lograr comprensiones. Una de las conclusiones interesantes que resultó en este proceso fue que cada intervención docente es singular, aunque se tengan contextos semejantes. En cuanto a la Enseñanza para la Comprensión promovió en el docente comprensiones profundas sobre su quehacer en el aula.

Desde la planeación cuando se elabora de manera colaborativa, la implementación se utilizan instrumentos muy poderosos como es la exploración de los conocimientos previos y desde la evaluación cuando se socializa con estudiantes un antes y un después en los procesos evaluativos, permite desarrollar de forma armoniosa una práctica de enseñanza con excelentes resultados en los procesos de aprendizaje de los educandos.

Con respecto a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se puede concluir que la planeación va estrechamente relacionada con la implementación y la evaluación; sin embargo, se puede afirmar que la acción de planear adecuadamente permite así mismo una ejecución y una evaluación favorable a los procesos de enseñanza de los estudiantes. El docente en esta investigación alcanzó un cambio significativo en su forma de planear las clases, en el uso de nuevas metodologías y formas de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, el docente comprende que el mejoramiento en la planeación también mejora las acciones la intervención y la evaluación; de ahí que cuando se planea de forma consciente y planeada, los resultados deben ser positivos. Con respecto a la implementación, se evidenció cambios en la forma como actúa el docente en el aula de clase, la forma cómo teoriza y diseña a partir de elementos como las rutinas de pensamiento nuevas maneras de alcanzar comprensiones en sus estudiantes. También, en la evaluación se lograron cambios, ya que comprendió que la evaluación debe ser con criterios claros, con valoración continua, dialogada con los estudiantes y se utilizaron elementos claves que antes no se llevaban al aula de clase como son las rúbricas de evaluación.

Es necesario mencionar el alcance que se obtuvo en cuanto a la visibilización del pensamiento a través de herramientas como las rutinas de pensamiento que fueron de gran transformación en las actividades que se realizan en el aula, pues como lo propone (Díaz & Hernández, 1999), los estudiantes centran su atención en el favorecimiento de la metacognición.

Con lo anterior, ya migra para una nueva forma de planear, implementar y evaluar, a partir de nuevas teorizaciones, de reflexiones de las prácticas de enseñanza, como se puede evidenciar en las últimas acciones constitutivas de la práctica desarrollada por el docente. Las acciones en el aula de clase empiezan a visibilizarse, cada acción que se realiza en el aula tiene un propósito con lo que se pretende que los estudiantes comprendan. El docente ahora tiene un compromiso inmenso con su quehacer y es estar en constante reflexión y evaluación de su accionar en el aula.

Esta reflexión a lo largo de la Maestría permite al docente hacer un análisis de cómo se logró transformar las prácticas de enseñanza tradicionales por unas que mejoren

las comprensiones de los estudiantes a través de reflexiones permanentes por medio de ciclos. Los procesos que se llevaron a cabo en cada uno de los seminarios fueron de gran impacto en las transformaciones que hoy se tiene en el aula de clase; pues estos encuentros de formación docente han llevado sin duda a estar a la vanguardia de una pedagogía transformadora como lo manifiesta (Ibáñez et al 2005):

La transformación de las prácticas de enseñanza es hoy un compromiso ineludible frente a los permanentes desafíos que impone la sociedad a la educación y formación de ciudadanos, al avance de la ciencia y al desarrollo tecnológico. El reto de mejorar las didácticas de los procesos interactivos en las aulas de clases debe partir de la reflexión que hace el docente basado en referentes filosóficos y pedagógicos que lo fundamenten y lo lleven a la toma de conciencia acerca de las fortalezas y limitaciones en su accionar en el aula. Ibañez (2005). Para lograr estas transformaciones que plantea el autor, debe empezar por un cambio de actitud por parte del docente que le permita romper con paradigmas tradicionales y adoptar nuevos referentes pedagógicos de cara a una pedagogía actual.

También, estas transformaciones de las prácticas de enseñanza deben llevar al docente a tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y no a la comodidad y la forma de enseñanza del docente; así mismo, los procesos evaluativos deben estar encaminados a identificar dificultades para buscar el mejoramiento de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En estos ciclos de reflexión se pudo comprender que el papel que cumple el docente en el aula debe ir más allá de simplemente transmitir conocimientos; debe ser el mediador y facilitador de los procesos de desarrollo de pensamiento del estudiante que los movilice a inquietarse por nuevos saberes.

Esta maestría logró en el docente las transformaciones de las prácticas de enseñanza, no solo en los elementos constitutivos, sino en nuevas formas de sistematizar y documentar de manera detallada todo lo que sucede al interior de un aula de clase; es decir, escribir memorias pedagógicas que después puedan servir como referentes para nuevas transformaciones de enseñanza y de aprendizaje. Es importante mencionar que este proceso investigativo da cuenta de un fenómeno paradójico y es que los docentes no les gusta escribir sus experiencias y esto ha servido desafortunadamente como referente para que los estudiantes tampoco desarrollen hábito de escribir sus ideas, emociones etc.

Recomendaciones

El docente investigador debe continuar con el proceso reflexivo que le permita ampliar cada día su saber disciplinar y didáctico con miras al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hacer visible los ciclos de reflexión como procesos dinámicos y continuos que logran el fortalecimiento de la cualificación docente y el desarrollo de sus habilidades en las acciones de aula.

El docente debe promover en sus estudiantes la visibilización del pensamiento y asumirlo como una práctica en el aula que genere movimiento de pensamiento por medio de patrones de comportamiento. Ritchhart (2014). “, definen una cultura de este y establecen patrones de comportamiento culturalmente aceptados y compartidos en el aula”. Pág?

La escuela de hoy plantea asumir retos por parte del docente y es la reflexión continua en los procesos investigativos la que permite estar en esos desafíos pedagógicos. Es por eso por lo que se debe fortalecer los elementos teóricos, los didácticos, y todos los que puedan aportar a la transformación de las prácticas en el aula.

Dada las características del colegio y lo que se propone como enfoque, poder trabajar desde el marco de la EpC, ya que esto beneficia a los estudiantes en el fortalecimiento de sus comprensiones.

Los docentes deben adquirir la cultura de sistematizar lo que sucede al interior del aula de clase; pues el narrar de forma escrita lo que pasa en los ambientes escolares, permite observar, reflexionar y tomar decisiones en la mejora de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, el docente investigador a partir de la transformación de prácticas de enseñanza logró fortalecer algunos aspectos como la motivación y el sentido de pertenecía hacia la institución y los estudiantes y también a reflexionar sobre el papel que cumple en la sociedad como agente transformador de las condiciones de vida de la población vulnerable.

Preguntas que surgen a partir de la investigación

1. ¿Cómo lograr que docentes de la institución lleguen a reflexiones continuas sobre su quehacer en el aula de clase?
2. ¿Cómo conseguir la unificación de criterios de evaluación para conocer los avances de las comprensiones de los estudiantes?
3. ¿Cómo alcanzar una buena retroalimentación de los estudiantes en ambientes de aula numerosa?
4. ¿Cómo la implementación de nuevas planeaciones ayuda al mejoramiento de las prácticas de enseñanza?
5. ¿Cómo lograr que estas nuevas formas de planeación no difieran con la planeación determinada por la institución?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). *Ciudad Bolívar*. Bogotá. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar>.

Andrade, H., & Du, Y. (2005). *Student perspectives on rubric-referenced assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1–11.

Arias-Velandia, N. & Flórez-Romero, R. (2011). *Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje*. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 93 – 105. En: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2194/2011_Arias_Aporte%20de%20la%20obra%20de%20Piaget%20a%20la%20comprensi%C3%B3n%20de%20problemas%20educativos%20su%20posible%20explicaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Méjico: Paidós.

Ausubel, D. et al. (1983). 2da. Ed. *Psicología educativa*. México D.F. Trillas.

Black, P. y Wiliam.D. (1998a). “*Inside the black box: raising standards through classroom assessment*”, *Phi Delta Kappan*, núm. 80 (2): 139-148.

Black, P. y Wiliam D, (2004). *The formative purpose: Assessment must first promote learning*. En M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Blythe- Gold. (1998) *Desempeños de comprensión*. en: Blythe y Cols. (1998) *la enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Blythe, T., (1999). *Teaching for Understanding*. Paidós, Buenos Aires.

Blythe, T. (2006). *La enseñanza para la comprensión*, guía para el docente. En: documento https://www.researchgate.net/publication/31680601_La_ensenanza_para_la_comprension_guia_para_el_docente_T_Blythe.

Bourdieu P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. México, D.F.: Paidós.

Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós Educador.

Colbet, V., Chiappe, C. and Arboleda, J. (1993). *The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia*. In Levin, H. and Lockheed, M. (eds). 1993. *Effective Schools in Developing Countries*. The Palmer Press. London. Washington, D.C.

- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2004). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- De Zubiría Samper, Miguel, (2009). *Pedagogía Conceptual: formar en lugar de educar*, (manuscrito sin publicar)
- Díaz-Frida y Gerardo Hernández (1999). *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dror Yehezkel. (1990) *Facing the Future*, Mexico, Fund for Economic Culture,
- Dudley, P. (2011a). *lesson study*. Taken from: <http://lessonstudy.co.uk/>
- Elbaz, F. (1990). *Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking*. En Day y Denicolo (Eds.) *Insights into teachers thinking and practice*. London. The Falmer Press.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2010). *The "study of teaching and learning": a globalizing form of teacher research*. *Interuniversity Journal of Teacher Training*. Vol. 68 (24.2), pp. 223-242.
- Escudero, J. (1992). *Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?*
- Flórez, R, Arias, N & Guzmán, R. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. *Revista educación y educadores*, Vol.9. N°1. pp.117-133. Universidad de la Sabana.
- 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.
- 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., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill, Sexta edición.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F.: MCGRAW-HILL.
- Ibáñez, X., Arteta, J., Fonseca, G., Martínez, S., & Pedraza, M. (2005). *Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a través de proyectos de investigación en la escuela: una propuesta de innovación en las prácticas de enseñanza de las ciencias*. *Grupo de Investigación: Biología, Enseñanza y Realidades*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de:

https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp183desact.pdf

Ibañez, G. (1992). *Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación*. En Aula, nº1, abril, pp. 13-15.

Irons, A. (2007). *Enhancing Learning through Formative assessment and feedback*. Nueva York: Routledge.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kemmis, S., & McTAGGART, R. (1998). *Como planificar la investigación _acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Liston, D.; Zeichner, KH. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata, 1993.

Lomas, C. (1996): «*La comunicación en el aula*» en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17. Gijón.

López, José. (2009). “*La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*” Revista: Innovación y Experiencias Educativas. N. 15 Marzo.

Manual de convivencia colegio Sierra Morena (2019-2020 p. 14).

Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo.

McEwan, Hunter (1998), “*Las narrativas en el estudio de la docencia*”, en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Morales, M. Y. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. Infancias imágenes, 14(2), 89-100.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós

Ortega, A. (2012). *Del Currículo a la Acción Docente en el Aula*. México, Ediciones CEIDE. Recuperado de:

<http://mindshiftseducationalconsultants.wikispaces.com/file/view/C%C3%93MO+HACER+VISIBLE++PENSAMIENTO-+perkins.pdf>.

Perkins, D. (2003). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Recuperado de:
<http://recursoseinnovacioneducativa.blogspot.com/2013/03/david-perkins.html>

- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gesida.
- Perkins, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires. Aique.
- Perkins, D. *¿Qué es la comprensión?* En Wiske, M. S. (Compil.) *La enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós, 1999, p- 69 – 92.
- Perkins, D. (s.f.). (2001) *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Trad. Patricia León y Maria Ximena Barrera. Obtenido de:
http://conexiones.dgire.unam.mx/wpcontent/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel [Cap. 1: “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño”, pp. 9 a 37].
- Piaget, J. & B. Inhelder (1976). *Génesis de las estructura lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tomado de (<http://www.pz.harvard.edu>) *Proyecto Cero. Es un grupo de investigación en educación en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard*.
- Ritchhart, R; Church, M; Morrison, K. (2014). *Hacer Visible el Pensamiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15, 4–14
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. Washington DC: National Institute of Education.
- Stone, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. . Buenos Aires: Paidós.
- Straus, Anselm y CORBIN, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio*. En Comunicación presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Argentina.
- Villar, F. (2003). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>
- Villar, L. (1999). *Enseñanza reflexiva*. En L. Villar. (coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Vygotski, L. S. (1926/1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [Cap. 6, "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", pp. 123 a 140].

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>.

Wiske, M., (2005). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Buenos Aires.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

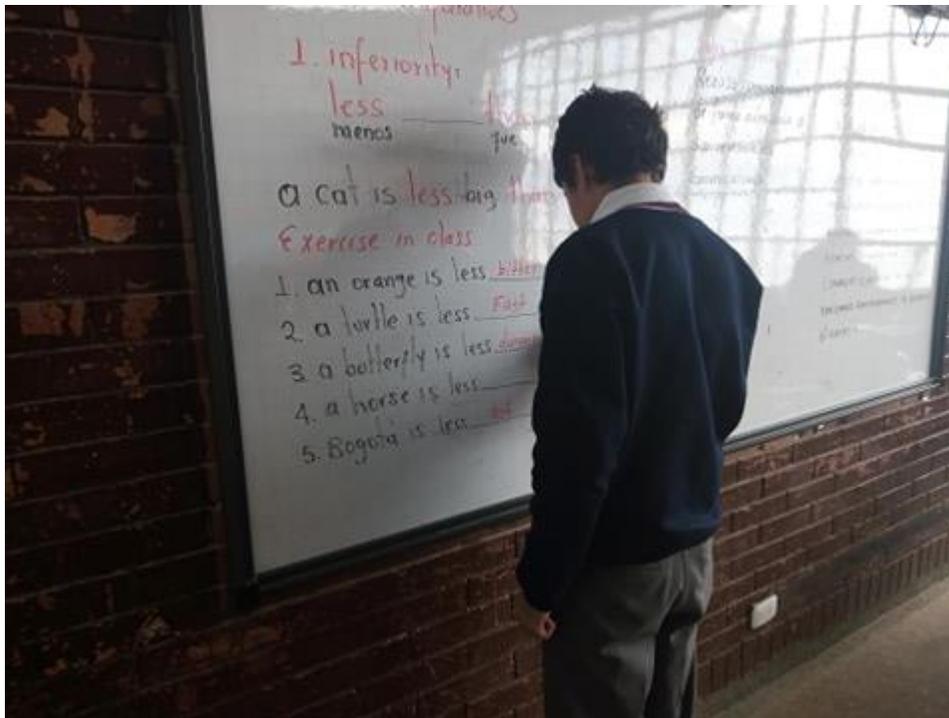
Zilberstein, J., Silvestre, M.&Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*, México, Ediciones CEIDE.

ANEXOS

Anexo 1: Primeras planeaciones bajo la implementación de la EpC

Institución Educativa	SIERRA MORENA IED		Grado: NOVENO	902		
Docente	FERNEY PERDOMO GARCIA		Asignatura	IDIOMA EXTRANJERO - INGLES		
Periodo	SEGUNDO		Tiempo	1 horas (60 minutos)		
Caracterización de la población	Son 30 estudiantes (10 niñas y 20 niños) que se encuentran en edades entre los 14 y 16 años. Es un grupo que, a pesar de tener muchas culturas y procedencias, trabaja adecuadamente. El grupo viene unido desde hace tres años y el trabajo en equipo es muy bueno. En términos generales, el grupo tiene un buen ritmo de trabajo tanto individual como colectivamente.					
Hilo conductor	¿Cómo puedo comunicar mis habilidades, permisos y posibilidades adecuadamente usando el verbo modal can?					
Tópico generativo	Soy un superhéroe con mis habilidades					
Metas de comprensión	<ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes desarrollarán la habilidad para comunicarse usando el verbo can-can't Los estudiantes comprenderán la importancia del verbo can para hablar de habilidades, posibilidades y permisos Los estudiantes se comunicarán usando el verbo can en situaciones cotidianas 					
Fases	Metas vinculadas	Desempeños de comprensión	Evaluación diagnóstica continua	Recursos	Tiempos	Hallazgos
Desempeños preliminares		Se iniciará con un saludo y luego se procederá con el llamado a lista. Después se les escribirá en el tablero el tópico generativo, los objetivos de la clase y la forma como van a ser evaluados. Se les preguntará si tienen preguntas al respecto o hay claridad sobre lo explicado. Aproximadamente 8 minutos.		Tablero y marcadores.	10-15 min.	
Desempeños de investigación guiada				<i>Cuadernos de los estudiantes</i>	75 min.	
Proyecto final de síntesis.				Elementos trabajados durante la clase	10-15 min.	

Anexo 2: Participación de los estudiantes en la implementación de EpC.



Topic	Topico generativo	Logro del periodo	Indicadores de logro
Comparatives of: - inferiority - equality - superiority	Exploring our world	Realiza comparaciones de forma adecuada a sus necesidades comunicativas	<p><u>afectivo</u>: muestra interés frente a la realización de actividades propuestas</p> <p><u>Competencia</u>: identifica las estructuras gramaticales vistas y su correcta aplicación durante el proceso comunicativo en forma oral y escrita</p> <p><u>Esquema</u>: construye textos cortos realizando comparaciones de acuerdo al contexto</p>

Anexo 3: Actas de reuniones virtuales del grupo investigador con la asesora.

ASESORIA VIRTUAL GRUPAL		
NOMBRE DEL ESTUDIANTES		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: GERARDO MOLINA RAMIREZ		
GRADO	DÉCIMO	ESPAÑOL
PROYECTO: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO ATRAVÉS DEL ACD (ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO)		
FECHA	ASISTENTES	FIRMA
FEBRERO 7 DE 2019 8:00 A 9:00 PM	CAMILO ANDRÉS	
	ÁLVAREZ MORA	
	FABIAN ALFONSO CASTRO	
	FERNEY PERDOMO GARCÍA	
	MARIA YANED MORALES BENÍTEZ	
PUNTOS POR ABORDAR		
	1. Aspectos generales del inicio de asesoría	
	2. Cronograma de trabajo	
	3. Asignación de tareas.	
DESARROLLO		
<p>1. Aspectos generales de inicio de asesorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Replantear el proceso de la lesson study. • Planeaciones grupales centradas en un foco de estudio que serán los estándares, válidos para español e inglés. Esos estándares son Producción textual y comprensión e interpretación textual. • Trabajo desde las narrativas pedagógicas. <p>2. Cronograma de trabajo y asesorías (ver archivo adjunto) Las asesorías se harán cada 15 días los sábados en la tarde. De 2:30 p.m. a 4:30 p.m. En caso de ser necesario se citará a sesiones extraordinarias entre semana de 8:00 p.m. a 9:00 p.m. o los sábados de 7:00 a.m. a 8:00 p.m.</p> <p>3. Asignación de tareas: ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ESTUDIADA Descripción de la trayectoria profesional del investigador como profesor. Se presenta una narración cronológica de la experiencia de enseñanza del profesor investigador en la que se describe con claridad su formación profesional de base, su inicio en la docencia y otros hitos relevantes que permiten al lector identificar en el tiempo los antecedentes que configuran la práctica de enseñanza actual del profesor investigador y cómo influye en sus prácticas de enseñanza.</p> <p>4. En la siguiente asesoría que será el día 23 de febrero de 2.30 A 4:30 se darán los parámetros para sistematización, planeación, en un ejercicio que será conjunto.</p>		

5. Se determina en qué se acuerda un foco común orientado a la producción y la comprensión que es transversal al inglés y al español.			
ACUERDOS			
TAREA	RESPONSABLE	ENTREGA	OBSERVACIONES
ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ESTUDIADA	CAMILO ANDRÉS ÁLVAREZ MORA FABIAN ALFONSO CASTRO FERNEY PERDOMO GARCÍA	Viernes 22 de febrero	Entregar un texto narrativo de antecedentes de las prácticas de enseñanza y cómo influyen en su práctica.
Revisar el documento sobre los estándares de lenguaje e inglés y los DBA y escoger los aspectos relevantes teniendo en cuenta los cursos que tengan este año y los estándares que se tomarán como foco.	CAMILO ANDRÉS ÁLVAREZ MORA FABIAN ALFONSO CASTRO FERNEY PERDOMO GARCÍA	Sábado 23 de febrero.	Llevarán a la asesoría las ideas recogidas a partir de la lectura hecha.
Llevar la primera planeación de clase de este año a la siguiente asesoría.	Llevar la primera planeación de la primera clase temática dada este año.	Sábado 23 de febrero.	Llevarán a la asesoría las planeación hecha.

Anexo 4: Formato de Planeación colaborativa

ASIGNATURA:						FECHA:		
PROFESOR:								
TEMA DE CLASE:								
OBJETIVOS DE LA CLASE								
Actividad No	Actividad (NOMBRE DE LA ACTIVIDAD)	Descripción (¿QUÉ SE VA A HACER?)	Propósito (¿CUÁL ES EL PROPOSITO DE ESA ACTIVIDAD)	Insumos	Descripción de lo que pasó en el aula durante la implementación.	Evaluación (esta evaluación se hace a partir de lo sucedido en clase)	Evidencias	Acciones (de acuerdo a lo observado ¿Qué decisiones se toman para futuras ocasiones)
1.								

Anexo 5: Taller sobre la visibilización del pensamiento.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ÉNFASIS: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO VERBAL
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO
VERBAL.
SESIÓN 2 24 DE AGOSTO DE 2019- CUARTO SEMESTRE

NOMBRE COMPLETO: FERNEY PERDOMO GARCÍA	ASIGNATURA QUE ENSEÑA: INGLÉS
---	--------------------------------------

ACTIVIDAD 1

Propósito: Que los estudiantes hagan visible su pensamiento con relación a lo que conocen sobre las rutinas de Pensamiento.

1. Socialización de la lectura Capítulo 3 del libro Hacer Visible el Pensamiento. Ron Ritchhart, Mark Church & Karin Morrison. p. 85 a 92.

Teniendo en cuenta la lectura y el abordaje teórico que han hecho sobre las rutinas de pensamiento en cada uno de los seminarios abordados durante los tres semestres de la maestría los estudiantes responderán las preguntas que se plantean a continuación, las respuestas se deben sustentar con aportes de los autores abordados:

1. ¿Por qué hacer visible el pensamiento?	2. ¿Para qué enseñamos a pensar a nuestros estudiantes en nuestras clases?	3. ¿Qué son las rutinas de pensamiento?	4. ¿Cómo hemos utilizado las rutinas de pensamiento en nuestras clases?
Es importante hacer visible el pensamiento ya que permite integrar el desarrollo del pensamiento, genera en la persona la disposición para pensar. Hacer visible el pensamiento implica representar ideas, preguntas y reflexiones en el desarrollo del individuo. También, revelan las ideas como el individuo piensa sobre un problema o un tema.	Para que los estudiantes desarrollen estructuras organizadas de pensamiento; así mismo, permite al docente ver lo que los estudiantes están aprendiendo y dónde necesitan ayuda. Enseñar a pensar permite desarrollar un entendimiento conceptual sobre un tema y motiva al estudiante a expresar sus ideas.	Las rutinas de pensamiento como lo plantean Tishman & Palmer, (2005) Según Ritchhart, Church & Morrison (2011) "son procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas" (p.85). dichos procedimientos enfocan a los estudiantes a movimientos específicos de pensamiento que los lleva a la construcción de nuevas comprensiones. Los objetivos de las rutinas de pensamiento son: presentar y expresar ideas, organizar y sintetizar esas ideas y profundizar en ellas.	Anteriormente, las rutinas de pensamiento se utilizaban en actividades sin tener conocimiento de ellas. Ahora se trabajan de modo intencionada, con objetivos claros y con rutinas seleccionadas según el tipo de pensamiento que queremos promover en los estudiantes.

Anexo 6: Narración de clase y evidencia de la implementación de la rutina de pensamiento

EVALUACIÓN DE LA RUTINA DE PENSAMIENTO

- 1. Implementación de la rutina de pensamiento:** La rutina se implementó luego de haberse realizado la lectura y traducción de un texto guía. Se les pidió a los estudiantes que extrajeran tres ideas más importantes y relevantes para ellos; las escribieron en el cuaderno, en seguida se le entregó una cartulina a cada estudiante y se les pidió que se sentaran cómodos en el piso del salón, se les explicó que la cartulina la dividieran en tres partes y que en cada una de ellas debía escribirse color, símbolo e imagen. En seguida, cada uno de los estudiantes tenía que relacionar la primera idea con un color, la segunda con un símbolo y la tercera con una imagen. Al inicio fue complicado, ya que los estudiantes se les dificultaba relacionar la idea con una imagen; empezaron a preguntar y a pedir ejemplos; se les dio algunas ideas de cómo realizarlo y entonces se encaminaron a realizarlo de manera individual. Siempre estuvieron muy motivados en la realización de los ejercicios. Después de un tiempo prudente que fue más del previsto, terminaron la actividad y se les pidió que justificara debajo de cada imagen la relación que ellos encontraban entre la idea y la imagen; algunos estudiantes voluntariamente participaron y otros solo presentaron el trabajo en la cartulina. Finalmente, se procedió a pegar cada trabajo en las paredes para que observaran el trabajo de los compañeros.
- 2. Evaluación de la actividad:** La actividad de la rutina fue bien acogida por los estudiantes que todo el tiempo estuvieron motivados y expectantes de lo que se estaba realizando, el lugar donde se realizó la actividad fue acogedora, así como los materiales utilizados, de igual modo las instrucciones fueron dadas con claridad y precisión; sin embargo, el tiempo que se tenía previsto fue muy corto y al final se tuvo que acelerar la actividad de presentación de los trabajos finales.
- 3. Resultados:** Se logró que los estudiantes por medio de otros recursos logran sacar ideas de un texto y las relacionaran con un color, símbolo e imagen, llevándolos a desarrollar el pensamiento metafórico. También se reforzó la comprensión lectora y el desarrollo de los conocimientos previos sobre el tema trabajado. De igual forma al llevar la idea a una representación gráfica desarrollaron la capacidad de síntesis. Por lo anterior, se logró que los estudiantes elaboraran sus propios conocimientos sobre el tema planteado.
- 4. Conclusión:** Las rutinas de pensamiento contribuyen a generar en los estudiantes movimientos de pensamiento, les permite discutir, razonar y

reflexionar sobre lo que aprenden. El reto es implementarlas en el aula de modo frecuente y flexible de tal manera que se conviertan en una dinámica natural de pensar por parte del estudiante. Finalmente, hoy como profesor siento la necesidad de aprender más sobre rutinas de pensamiento, poder llevarlas e implementarlas en mi aula de clase.

5. Observaciones de los pares evaluadores: después de exponer a dos compañeros la planeación, implementación y evaluación de la rutina de pensamiento, se tomó como recomendación los siguientes aspectos:

1. Los tiempos para la implementación deben darse de acuerdo con la dinámica del grupo
2. Se puede implementar distintas rutinas de pensamiento realizando las modificaciones pertinentes
3. Se debe tomar las rutinas de pensamiento que aborden objetivos más amplios

6. Evidencias:

		
<p>Se les da las instrucciones iniciales sobre el trabajo a realizar.</p>	<p>Los estudiantes realizando la traducción del texto guía.</p>	<p>Se ubicaron en el piso y se dan las instrucciones sobre la rutina de pensamiento.</p>



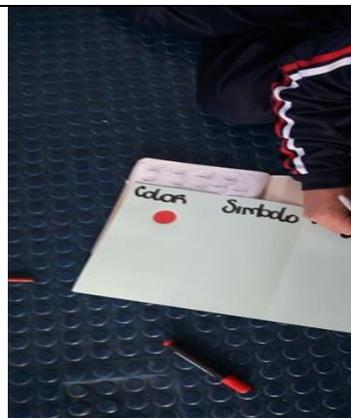
Los estudiantes empiezan a realizar la actividad de la rutina.



Los estudiantes realizando la rutina.



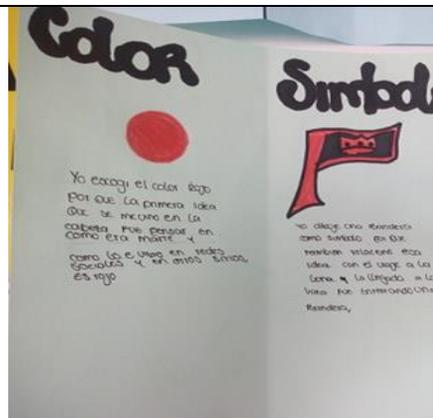
Los estudiantes motivados en la realización de la rutina.



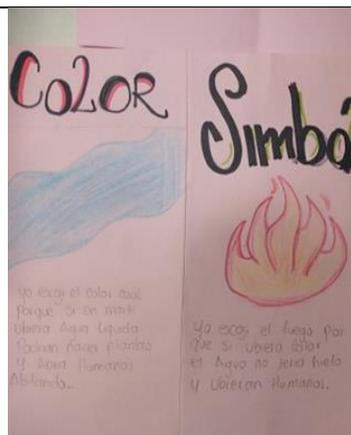
Un estudiante realizando la rutina del color y la idea.



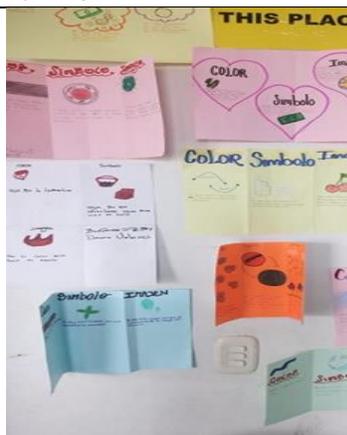
Un estudiante llegando a la elaboración de la última parte de la rutina.



El resultado del ejercicio realizado en donde el estudiante justifica la relación idea imagen.



El resultado del ejercicio realizado en donde el estudiante



La exposición de los trabajos realizados para que todos

justifica la relación idea imagen.	aprecien lo hecho por los compañeros.
---	--