



La práctica de enseñanza de las ciencias sociales y su transformación a partir de la habilidad de interpretación en aproximación al pensamiento crítico e histórico.

Gina Marcela Rodríguez Suárez

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Abril de 2020**

La práctica de enseñanza de las ciencias sociales y su transformación a partir de la habilidad de interpretación en aproximación al pensamiento crítico e histórico.

Gina Marcela Rodríguez Suárez

Trabajo de grado para optar al título de

Magister en Pedagogía

Asesora

Diana Carolina Acero Rodríguez

**Universidad De La Sabana
Facultad De Educación
Maestría En Pedagogía
Chía Cundinamarca, junio de 2020**

DEDICATORIA

A la vida por darme la oportunidad y la fuerza para afrontar las adversidades.

*A mi amada madre quien nunca dejo de creer, y con sus sabios consejos fue
apoyo incondicional.*

*A mi familia, mi esposo, mi hijo, por luchar junto a mí y demostrarme que el
tiempo siempre da la razón.*

*A mi asesora que en todo momento fue luz y guía académica, muestra del valor
del conocimiento, la paciencia y la tenacidad.*

AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a la Universidad de la Sabana y sus docentes por su tiempo y espacios de formación y de crecimiento profesional.

A la Secretaría de Educación de Bogotá por generar procesos de cualificación docente, conducentes a mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes públicos de Bogotá.

Al equipo de trabajo del Colegio Saludcoop Norte, por ser partícipe y mediador en el reconocimiento y transformación de mi práctica de enseñanza.

A mis estudiantes pues he aprendido de ellos y sus experiencias, concepciones y ocurrencias, me han hecho cada día un mejor ser humano.

A mis amigos más cercanos quienes creyeron en mí, me brindaron de su conocimiento, tiempo y apoyo para culminar con la investigación.

Tabla de Contenido

CAPÍTULO 1	13
1.1 Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.	13
CAPITULO 2	17
2.1 Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.	17
2.1.1 Contexto institucional.	19
2.1.2 Contexto específico.	21
CAPITULO 3	25
3.1 Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	25
3.1.1 Acciones de planeación realizadas:	26
3.1.2 Acciones de implementación:	28
3.1.3 Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	29
CAPITULO 4	33
4.1 Descripción de la investigación	33
4.2 Pregunta de investigación	34
4.3 Objetivo general.....	35
4.3.1 Objetivos Específicos	35
4.4 Metodología	35
4.5 Recolección y análisis de datos.....	38
4.5.1 Conducta de entrada y de salida.....	39
4.5.2 Formato de Planeación.	39
4.5.3 Grabaciones y Transcripciones.	41
4.5.4 Rutinas de Pensamiento.	42

4.5.5 Rubricas y rejillas	44
4.6 Categorías de análisis	44
4.6.1 Categoría: Enseñanza de las ciencias sociales	45
4.6.2 Categoría: Habilidad interpretativa desde el pensamiento crítico.....	49
CAPITULO V	53
5.1 Ciclos de reflexión.	53
5.1.1. Ciclo inicial de reflexión:.....	54
Transformación del rumbo académico	54
Planeación (primer recorrido).....	54
Intervención (acciones primarias de la docente)	57
Evaluación, (analizando el recorrido).	58
Reflexión, (retos y oportunidades).....	60
5.1.2	59
Un camino con altibajos en la enseñanza de las ciencias sociales.....	61
Planeación: Cuando deja de ser consciente	62
Intervención: ¿Actuar sin razonar?.....	63
Evaluación: Acumulando experiencia.....	64
Reflexión: Hay que buscar nuevos retos.....	65
5.1.3	66
Una nueva oportunidad para la transformación de la práctica de enseñanza	66
Planeación: Volver a empezar	66
Intervención: ¿Porque cuesta pensar?.....	67
Evaluación: Dificultades en el camino	70

Reflexión (toda oportunidad es un reto)	71
5.1.4	71
Haciendo conexiones transformando realidades	73
Planeación: Fuerza y conciencia.....	73
Intervención (Proceso de transformación).....	74
Evaluación (Asimilando cambios).....	76
Reflexión (Nuevas comprensiones).....	78
5.1.5	79
Aporte de las Lesson and Learning Studies a la transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.....	79
Planeación: ¿Que es la ciencia?	79
Intervención: Observación y análisis de una docente de ciencias sociales.	81
Evaluación:.....	84
Centrándose en lo observado	84
Reflexión:	88
Formando conocimiento.....	88
5.1.6	92
Transformación de la práctica de enseñanza desde la habilidad de la interpretación	92
Planeación: La interpretación como habilidad que da sentido y significado al conocimiento social.....	94
Intervención: Enfocándose en la interpretación	96
Evaluación.....	96
Reflexión	97
5.1.7	102

Proceso de autoevaluación en el aula de ciencias sociales: formando en pensamiento crítico.....	102
Planeación	103
Intervención.....	107
Evaluación.....	111
Reflexión	112
CAPITULO 6.....	116
6.1 Análisis e interpretación de los datos.....	116
6.1.1 Categoría Enseñanza de las Ciencias Sociales	123
6.1.2 Categoría Habilidad interpretativa	131
CAPITULO VII.....	149
7.1 Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.....	150
7.1.1 De la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.....	150
7.1.2 De las acciones constitutivas	152
7.1.3 De la Interpretación	154
CAPITULO 8.....	157
8.1 Conclusiones y recomendaciones	157
Referencias.....	161

Lista de Tablas.

Tabla 1. Planeación al inicio de la práctica de enseñanza. Colegio Saludcoop Norte.....	28
Tabla 2 Rutinas de pensamiento	43
Tabla 3 Categorías de análisis	46
Tabla 4. Articulación de estándares, elementos y virtudes intelectuales del pensamiento crítico.....	50
Tabla 5. Sesión de clase tercer ciclo de reflexión.2018.....	68
Tabla 6. Tabla Metas de comprensión de contenido	82
Tabla 7. Planeación desde la Lesson Study momento 1	83
Tabla 8. Rejilla de Fase de Planeación Elaboración énfasis Docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico	106
Tabla 9. Matriz categoría enseñanza de las ciencias sociales.	117
Tabla 10. Transformación de la práctica primeros ciclos de reflexión.	125
Tabla 11. Transformación de la práctica ciclos finales de reflexión.....	129
Tabla 12. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.....	134
Tabla 13. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.....	14336
Tabla 14. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.....	142
Tabla 15. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.....	145

Lista de Figuras.

Figura 1. Hitos del recorrido profesional de la investigadora como docente.	14
Figura 2. Google maps.(2020). Imagen Colegio SaludCoop Norte Localidad Usaquén 2020.	18
Figura 3. Ciclo PIER. Adaptación Modelo de Kemmís.	
Figura 4. Fragmento de transcripción 2018.....	86
Figura 5. Fragmento de transcripción 2018.....	87
Figura 6. Formato de Planeación Metas de comprensión Elaboración énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento científico en Ciencias Universidad de la Sabana. ...	95
Figura 7. Fragmento de transcripción 2019.	98
Figura 8. Rutina Pensar-inquietar-explorar. Evidencia intervención.....	100
Figura 9. Rutina Afirmar-apoyar-cuestionar. Evidencia intervención.....	101
Figura 10. Ejercicio lectura del PAP tercer periodo. Ciencias Sociales. [Fotografía]..	108
Figura 11. Extracción respuesta rutina de pensamiento Semáforo 2019. [Figura].	110
Figura 12. Unidad de registro Revolución Rusa y Segunda Guerra Mundial. [Figura].	111
Figura 13. Evidencia intervención ciclo VII. [Fotografía].....	114
Figura 14. Rutina Semáforo. Evidencia intervención. [Fotografía].....	114
Figura 15. Evaluación final de clase a partir de rutina de pensamiento oración frase palabra. [Fotografía].	130
Figura 16. Organización espacial pasiva del aula. [Fotografía].	136
Figura 17. Organización espacial activa en el aula. [Fotografía].	137
Figura 18. Unidad de registro 5, Fragmento de transcripción 2019.....	138
Figura 19. Rutina de pensamiento Afirmar- Apoyar- cuestionar visibilizada desde un mapa mental. [Fotografía]	139

Figura 20. Rutina de pensamiento Afirmar- Apoyar- cuestionar visibilizada desde un organizador gráfico. [Fotografía].....	139
Figura 21. Unidad de registro 1 Fragmento de transcripción, agosto de 2018.	142
Figura 22. Sexto ciclo de reflexión. Intervención del docente. [Diagrama de barras] ...	145
Figura 23. Transcripción momento de clase Unidad de registro 3. ... ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 24. Sexto ciclo de reflexión. Intervenciones estudiantes. [Diagrama de barras].	148

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Conocimientos profesionales evidenciados en la intervención.	69
Gráfico 2. Discurso del conocimiento.	70

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, dar a conocer el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales desarrollado por una docente de secundaria de un colegio público de Bogotá. A través de un recorrido por los antecedentes, hitos y elementos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales de la Institución Educativa Distrital Colegio Saludcoop Norte. Se trabaja una metodología cualitativa articulada en la investigación-acción (Elliot, 2015). Considerando el docente como investigador de su práctica, en la cual se brinda la posibilidad de postular ciertos cambios que propenderán al mejoramiento y enriquecimiento de la práctica de enseñanza a la luz de la metodología *Lesson Study* (Soto y Pérez, 2014). Y el trabajo por ciclos PIER en donde a través del análisis de 7 ciclos de reflexión de cada una de las acciones constitutivas de la práctica, es posible comprender las dificultades y los cambios que se deben tener en el aula alcanzando así, el objetivo de promover espacios para trabajar la habilidad de la interpretación como aproximación al pensamiento crítico e histórico. Se analiza la perspectiva inicial de una visión lineal y transmisionista de contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales por una en multiperspectiva que dá cuenta de procesos de comprensión y reinterpretación de la realidad social desde la construcción de significados, el análisis del discurso dado en el aula.

Palabras Clave

Enseñanza de las ciencias sociales, interpretación, estudiante-profesor, transformación, pensamiento crítico.

CAPÍTULO I

1.1 Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.

La práctica de enseñanza de la docente-investigadora, inicia desde su formación en el pregrado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, obteniendo un saber especializado en el área de las Ciencias Sociales. Se consideró entonces, como una ciencia que permitía la comprensión del mundo desde una óptica amplia enlazada por el pasado y por el recorrido de los diferentes fenómenos y procesos que configuran la realidad. Prats (2000) plantea que:

Las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad... parte del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad...una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente lo social. (p.7).

La investigadora dentro de esta perspectiva buscó brindar sus conocimientos desde el ámbito escolar, donde encontró que al ser una docente novel su inicio en el recorrido profesional tendría diferentes cambios.

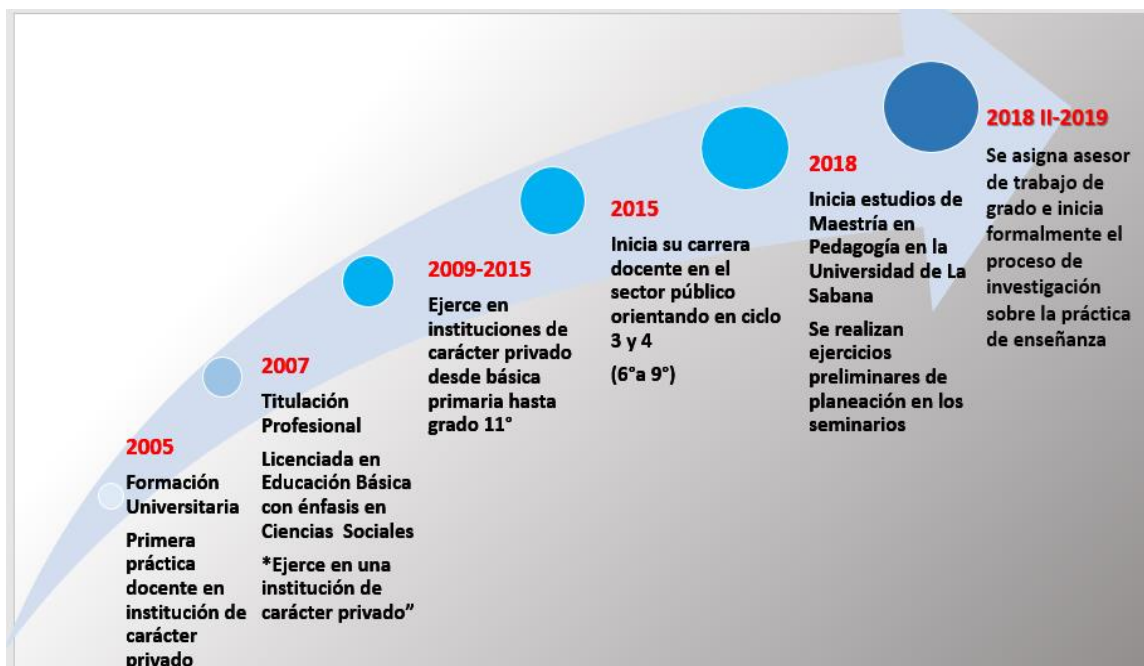


Figura 1. Hitos del recorrido profesional de la investigadora como docente.

Fuente. Elaboración propia

La anterior figura representa como en el año 2005 inicia formalmente su primera práctica docente con estudiantes de básica primaria en un colegio de carácter privado en Bogotá. En paralelo a su formación de pregrado; lo cual, le permite abordar en ese momento una caracterización de práctica de enseñanza mediada por el modelamiento impartido por otros maestros de esa institución. La maestra en ese entonces se considera una profesional en formación, con capacidad crítica, comprometida con su labor, capaz de asumir retos para generar cambios significativos y pertinentes en sus estudiantes y comunidad. Adquiriendo en su día a día, nuevos aprendizajes a partir de la relación entre su objeto de estudio en el pregrado y su contexto profesional de trabajo.

Posteriormente, cambia de instituciones educativas con el objetivo de orientar en su fuerte disciplinar. Así ingresa al Colegio Nueva Tibabuyes, institución en la cual inicia con estudiantes de básica primaria; allí fortalece su formación y ética profesional en estos grados iniciales, esto debido a las condiciones de vulnerabilidad y pobreza de muchos estudiantes de la institución. Del 2009 al 2013, presentó un cambio significativo, al

encontrarse con el colegio Hermanas Nuestra Señora de La Sabiduría, colegio de carácter femenino. Allí orientó ciencias sociales en grados 5°,6° y 7° con una concepción de sujeto que aprende con elemento externos e internos que fortalecen el conocimiento del contexto, valorando el desarrollo histórico y el desarrollo ideológico de los estudiantes algo que se relaciona con teorías y habilidades aprendidas por la docente investigadora en su formación profesional. En este recorrido la maestra empieza a elaborar algunas actividades propias de enseñanza, evalúa tiempos, consigue comprensiones sobre lo que se plantea como actividades de enseñanza y aprendizaje, y sus explicaciones en el aula conllevan en mayor medida a una interacción con las estudiantes. Acevedo D (2009) postula que:

Del dominio que el profesor tenga del mismo y del conocimiento previo del tema que tengan los estudiantes...pueden ayudar a los estudiantes a relacionar sus ideas previas con la nueva información recibida y, de esta forma, desarrollar nuevas ideas más adecuadas. (p.5).

Hacia el 2014, la docente investigadora ingresa al Colegio Santa Isabel de Hungría, allí encuentra que, existen formatos de planeación, referida a la organización institucional, pero, no dan cuenta de un aprendizaje o del desarrollo de una competencia. Es un documento que controla el trabajo sobre un libro de texto, que este sea abordado y trabajado en su totalidad y no refleja la planeación como elemento fundante la cual en ese entonces era vista como necesaria para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar. En este proceso la maestra pasa por los grados de básica secundaria 7°, 8°, 9°y 11° orientando la asignatura de ciencias sociales. donde trabaja y desarrolla su práctica de enseñanza, con una oportuna interacción con los estudiantes, implementando el sentido pedagógico, didáctico y disciplinario, que ha consolidado desde su experiencia docente. Es importante señalar que, en este colegio, la investigadora recibe en su primer año una medalla como la mejor docente de esta institución, reconocimiento que se fundamenta como hito para profundizar posteriormente con estudios la práctica de enseñanza desarrollada.

Años más adelante, la docente es nombrada por la Secretaría de Educación Distrital para trabajar en el Colegio SaludCoop Norte. Se reconoce que la institución no cuenta con un formato de planeación, lo que limita el ejercicio de anticipación al seguimiento del plan de estudios; allí se identifica el conocimiento pedagógico y didáctico presentando un retroceso; ya que, como lo expone Valbuena (2007) estas rutinas pueden constituir obstáculos para el desarrollo profesional, por tanto, se presenta como oportunidad para reflexionar sobre, el que hacer en el aula y la transformación de la misma.

El anterior postulado es tangible cuando la docente investigadora en su reflexión es consciente de la relevancia de reelaborar su práctica de enseñanza, por tanto, inició sus estudios de posgrado en la Universidad de La Sabana, con el objetivo de reestructurar sus bases académicas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas; ya que, reconoce la pertinencia de avanzar en la enseñanza de las ciencias pues como propone Gómez, C. y Rodríguez. A. R. (2014).

El profesor debe orientar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, debe enseñar además de conocimientos y destrezas, herramientas y habilidades para que el alumno sea autónomo, así como incorporar medios y recursos que faciliten la actividad docente en el aula. p 309.

A mediados del segundo semestre de 2018, inicia formalmente su proceso de investigación; el cual, permite el encuentro de tres pares docentes-investigadores, quienes, para estudiar sus prácticas de enseñanza toman las acciones propuestas en el ciclo PIER (planeación, implementación, evaluación y reflexión). Y, de acuerdo con la metodología de la *Lesson Study* desarrollan un trabajo colaborativo, proyectando el desarrollo de ciclos de reflexión (Artime et al., 2019).

En un inicio, a partir de los conocimientos adquiridos en la formación profesional precedente y consecutivamente. Se toma como referente para el grupo de *Lesson*, los

intereses investigativos particulares, estudiados en encuentros académicos, y la conexión con los Proyectos Educativos Institucionales de cada investigador.

CAPITULO II

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

El Colegio en el cual la docente investigadora orienta, es reconocido con el nombre Saludcoop Norte I.E.D. perteneciente a la localidad 1 de Usaquén en la ciudad de Bogotá, la cual se encuentra ubicada al nororiente de la capital, este se puede observar en la (figura 2). La localidad se encuentre limitando al norte con el municipio de Chía, al oriente con el municipio de La Calera, al sur con la localidad de Chapinero, donde la Calle 100 y la vía a La Calera son la línea de referencia. Y al occidente con la localidad de Suba con la Autopista del Norte como referencia. Esta localidad fue en épocas prehispánicas un asentamiento muisca, de allí el nombre de Usaquén el cual era un título honorífico y de distinción concedido por el Zipa o señor de Bacatá a los caciques de mayor linaje, con el tiempo debido a cambios históricos y culturales este pueblo es anexado a Bogotá con lo cual fue aumentando la población considerablemente, esto debido a la gran explosión demográfica de Bogotá dada por los procesos de urbanización de la capital y su particular ubicación; esto conllevó según *Monografía Usaquen* (2017) a el asentamiento de una importante franja de población en viviendas no legalizadas, correspondientes a los estratos socioeconómico bajos, ubicadas en especial en la zona de los Cerros Orientales; y el crecimiento de la vivienda tipo apartamento. (p.13). Se refiere que coexisten en esta localidad diferentes estratos socioeconómicos, por lo cual cuenta con un alto desarrollo en ciertas zonas de sectores comerciales, turísticos, de salud, financiero y residencial.



*Figura 2. Google maps.(2020). Imagen Colegio SaludCoop Norte Localidad Usaquén 2020.
[figura]. Recuperado de [https://www.google.com/maps/ Colegio SaludCoop Norte](https://www.google.com/maps/Colegio%20SaludCoop%20Norte)*

En el aspecto ambiental la localidad cuenta con gran variedad de zonas verdes, parques y zonas de reserva por lo cual es una base fuerte para la localidad, también puede verse una diversidad de corredores ambientales que conllevan como afirma *Monografía Usaquén* (2017) “Sostener y conducir la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales a través del territorio del Distrito Capital, en sus diferentes formas e intensidades de ocupación, y dotar al mismo de bienes y servicios ambientales para el desarrollo sostenible”. (p.39). Con lo cual también se evidencian dos variables la primera que valora la cercanía a los cerros ambientales pues la calidad del aire representa una condición ambiental favorable para los habitantes, la segunda evidencia que corredores ambientales como el del canal Torca, representan un nivel de contaminación ya que son aguas residuales las cuales en épocas de lluvias generan malestar por los olores y los diversos animales que tienen sus aguas.

Los elementos anteriormente mencionados, están estrechamente relacionados con un tercer elemento que confluye y se conecta con la dinámica de la localidad. La población, pues es parte de un macro sistema y se constituye como elemento fundante ya que la interconexión entre diversos factores ha conllevado al desarrollo de la localidad

en cuestión. Esto implica una perspectiva que como se plantea en Bronfenbrenner (1987) brinda la posibilidad de ver diferentes contextos para determinar características distintivas en diferentes entornos. En este sentido, la población de la localidad de Usaquén está conformada por 476.184 habitantes aproximadamente, cifra que según las estadísticas de tasa de población de *Monografía Usaquén (2017)* estarían en orden decreciente, es decir que la población en los últimos años ha disminuido, esto se estaría presentando debido a dos factores la pausa en el crecimiento geográfico como tal de la localidad y el costo de vida por habitante. Desde el documento *Usaquén hábitat en cifras (2019)* se puede inferir el anterior planteamiento al denotar la población estratificada de esta localidad la cual tiene en estratos 1,2 y 3 el 17% de la población, mientras que en estratos 4,5 y 6 se encuentra el 83 % de los habitantes.

Lo anterior induce a incorporar dentro del discurso la pertinencia de la labor educativa pública en la localidad como eje de apropiación y reconocimiento en la ciudadanía de espacios incluyentes y formadores de pensamiento, Usaquén cuenta con 12 instituciones educativas de carácter oficial que corresponden solamente al 2.7% de los colegios oficiales de Bogotá.

2.1.1 Contexto institucional.

El Colegio Saludcoop Norte se encuentra ubicado en el barrio Santandercito. Un sector con desarrollo residencial de urbanización incompleta, ya que es un barrio que se conformó de manera ilegal por lo que confluyen en una sola zona invasores que se apropiaron de los terrenos y, muchos otros que llegaron, con posterioridad a realizar conjuntos residenciales para así terminar de construir el barrio. Limita al norte con la calle 183, al sur con una quebrada natural y el barrio San Antonio, al occidente con el canal Torca y el barrio Bella Suiza y al Oriente con el barrio Verbenal. La Uribe, El Codito, entre otros.

El colegio empezó su funcionamiento en el año 2007; como la sede C del Colegio Aquileo Parra. Posteriormente, recibió el nombre de Colegio Saludcoop Norte dado que fue la entidad de salud Saludcoop quien donó la planta física. Uno de los hitos históricos

a destacar fue el establecimiento del uniforme, la bandera y el escudo del colegio puesto que se abrió un concurso en el que participaron estudiantes, padres de familia y docentes, lo que hizo que desde sus inicios el colegio procurara establecer los miembros de la comunidad educativa el sentido de pertenencia al mismo. Este hecho hace hincapié la consideración realizada del contexto ecológico, el cual define que en las interrelaciones “los sujetos que cambian y los sujetos que acompañan, ayudan colaboran, participan, etc., en el cambio de cualquier sujeto” (Clemente,1996, p.20). Así, el colegio empieza a configurarse como una institución que integra, necesidades, particularidades, intereses y gustos de quienes lo integran. En su historia, fueron diversos los cambios con gran variedad de docentes, vale acotar, que como fundadores de la institución permanecen alrededor de 15 docentes los demás tienen una trayectoria entre 8 y 5 años en la institución. El colegio está organizado desde el grado transición hasta once de bachillerato, divididos en dos jornadas; la mañana que va desde las 6:20 am hasta las 12:20 y tarde que va de la 12:20 pm hasta las 6:20 pm, con lo cual la población es de 2000 estudiantes. La docente investigadora tiene la oportunidad de trabajar en jornada global es decir orienta la asignatura de ciencias sociales en jornada mañana con grados 9° y 10° y en jornada tarde con grado 8°. Esto nos lleva a un *escenario de desarrollo* que retomando a Clemente (1996) sería la unidad básica de ambiente, el contexto inmediato de referencia. (p.25) en el cual tiene un pilar fundamental la investigación docente puesto que uno de sus intereses es la relación que se da entre docente- estudiante en su contexto inmediato.

El PEI de la institución habla de fortalecer la excelencia con el fin de encaminar el país hacia los desafíos del siglo XXI. Demostrando en su misión la búsqueda de la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, garantizando un ambiente de libertad, autonomía y respeto para que de esta manera puedan vivir de una manera íntegra, creativa y responsable, dentro y fuera de la comunidad educativa. En este sentido, el enfoque pedagógico de la institución ha sido fuente de estudios constantes pues, aunque se encuentra denominado por el modelo Holístico; como tal, no existe una herramienta dentro de la institución que brinde pautas sobre las características del

mismo, y por lo tanto de a entender de manera adecuada y concreta la misión de la permanencia de los estudiantes, mediante las herramientas previamente mencionadas.

En tanto, a través del POA (plan operativo anual) que se realiza año a año en las instituciones educativas oficiales, se ha visto la necesidad de plantear como meta institucional la generación de documentos de planeación llamados planes de acción pedagógico. Donde su fin es dar cuenta del modelo, donde se explican aquellos contenidos necesarios para la obtención de competencias. Para poder entonces, lograr esto, se dividen desde este modelo, contenidos en el saber, donde se tocan temáticas como el manejo conceptual que se desarrolla en el aula, el qué hacer con aquellas habilidades y destrezas que con necesarias de desarrollar en el aula, el ser y convivir, relacionado a aquellas actitudes y valores que deben ser interiorizados en la dinámica desarrollada, y por ultimo las habilidades mentales que se llamarían el saber hacer. Éstas temáticas conciben el desarrollo del hacer y saber, lo que le permite a este modelo enfocar las competencias como “cualidades que no solo se tienen o adquieren, sino que se muestran y se demuestran” Sacristán. (p.34).

Entonces a la luz de las diferentes perspectivas de aprendizaje, el modelo constructivista, plantea una acertada interacción social, la cual está en concordancia con las transformaciones que la investigadora desea desarrollar en su práctica de enseñanza. Y para que este modelo sea posible, la institución está en la capacidad de brindar una base administrativa empoderada, que al igual que órganos de gobierno escolar bien definidos, permiten que, a nivel local, el colegio sea reconocido por sus recursos tecnológicos (tabletas digitales, televisores en cada salón) y recursos humanos (distinción de docentes por programas de bilingüismo y danzas en la institución).

2.1.2 Contexto específico.

Según Bermúdez y De Longhi (2012), se puede realizar una clasificación de contextos que giran en torno al aula, específicamente el situacional, mental y lingüístico. De acuerdo a esto el contexto situacional es descrito como, las dinámicas socio ecológicas donde interactúa el maestro y los estudiantes, al igual que las características

sociales, económicas, psicológicas, ambientales, culturales donde se desenvuelven. Con respecto al contexto lingüístico, Bermúdez y De Longhi (2012) lo definen desde la importancia del contenido y el lenguaje propio del saber disciplinar, la interlocución entre docente y estudiantes y el discurso utilizado en el proceso de enseñanza. Luego, se encuentra el contexto mental, el cual según De Longhi (2000), corresponde a los "niveles interindividual e intraindividual y a las posibilidades de aprendizaje del grupo". (p.18). Estos contextos, desde el campo investigativo permiten entender la realidad en la cual se encuentran inmersos tanto la docente como los estudiantes, las interacciones que se pueden presentar, las construcciones de sentido y resignificar el aula como espacio vital de conocimiento.

2.1.2.1 Situacional.

Ahora bien, específicamente, las características sociales se centran en la población escogida para la investigación estudiantes de grado decimo de la jornada mañana, con edades entre los 14 y 16 años; los cuales dentro de la teoría Piagetiana estarían dentro de la etapa de operaciones formales puesto que son capaces de hacer una serie de operaciones específicas que vienen a superponerse a las precedentes y que pueden llamarse lógica de proposiciones Piaget (1978). Los estudiantes en cuestión son provenientes de estratos socioeconómicos 1, 2, y 3. Y en gran medida son pertenecientes a la ciudad, aunque se pueden contar un número de 16 estudiantes de origen venezolano y otra minoría, los cuales provienen de diferentes lugares del país, principalmente de la costa norte colombiana. Este hecho hace que ya no sólo se tenga que considerar procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje, sino particularidades sociales, afectivas, axiológicas y culturales de cada región y/o sector de donde provengan, lo cual inferirá en el análisis de la dinámica que poseen los estudiantes pertenecientes a los procesos migratorios actuales.

2.1.2.2 Lingüístico.

Representa elementos importantes dentro del ámbito investigativo pues se encontró como primer obstáculo epistemológico, referido a las dificultades encontradas existe un nivel bajo de conceptos propios de las ciencias sociales, lo cual va ligado a la competencia del pensamiento social, Cassany (2005) plantea que se debe tener presente en la construcción de significados “el conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso”.(p.7). Este eje contextual fue diagnosticado a través de la conducta de entrada realizada al curso foco de investigación el cual permitió deducir el vocabulario usado, las connotaciones que manejan y el significado que se brinda al discurso impartido en el aula, lo cual implicó reconocer la necesidad de desarrollar la habilidad interpretativa para mejorar procesos de indagación y argumentación.

2.1.2.3 Mental.

Se tuvo en cuenta dentro de esta perspectiva, las problemáticas que se presentan al interior de cada familia pues repercuten en la manera cómo los estudiantes perciben la vida, en cómo se da su interacción con los otros y así mismo como se acercan, alejan y/o apropian o no del conocimiento. A lo anterior se suma que en un gran número de padres poseen una formación académica básica donde de 70 padres solo 10 cuentan con una formación profesional. Lo anterior influye de manera determinante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que “el primer referente del niño es la familia, que incide de manera decisiva en la formación de sus sentimientos, actitudes y valores” (Del Valle 2003, p. 134). De modo que su historia de vida, la composición y sus características particulares afecta al estudiante en su formación. Los estudiantes por tanto presentan singularidades en su proceso académico, muchos necesitan fortalecer espacios y hábitos y por ende del desarrollo de sus habilidades científicas, el pensamiento crítico y el histórico, para así poder entender la importancia de tomar iniciativa y responsabilidad en la realización y comprensión de los quehaceres escolares. Aunque manifiestan ser extrovertidos y alegres, existen grupos importantes de jóvenes a los que se les dificulta expresar sus opiniones, sentimientos e ideas ante los demás. Son bastante hábiles para manejar herramientas de comunicación digital dentro de Internet

como redes sociales Facebook, Instagram, entre otras. En consecuencia, dado que los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo y son constructos eminentemente sociales se hace evidente la necesidad de trabajar, no sólo con los estudiantes, sino también el poder impactar a las familias dado que “a partir del modelo ecológico del desarrollo humano el individuo está incluido en una comunidad interconectada organizada en redes de carácter social y cultural. La familia es un contexto dinámico, donde el niño transforma y resulta transformado” (Clemente & Hernández, 1996, p. 28). Esto será viable en la medida que el trabajo a realizar tenga significación y por ende sentido en sus procesos de aprendizaje.

CAPITULO III

3.1 Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

El periodo profesional en el cual se plantea una idea investigativa, se remite a repensar la docente de ciencias sociales desde las diversas acciones constitutivas que se llevan a cabo dentro del campo educativo, sus imaginarios frente a la enseñanza y la realidad de las características de su práctica de enseñanza entendida como “aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar” (Anijovich. Mora y Luchetti, 2009, p.11). y según Aiello (2005) “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve”. (p.2). Para poder generar comprensiones y acciones emergentes que influyan en la construcción de una transformación que implique la reflexión permanente sobre el que hacer en el aula. Puesto que

El qué hacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada. (Camargo, 2005, p. 111).

Para que exista entonces el proceso investigativo en la práctica de enseñanza de la docente, es oportuno dejar de lado el enfoque estático y común que se tiene de la docencia, y se debe entonces, dar un enfoque dinámico, donde se comprendan las particularidades de su práctica, para así facilitar en el aula, la búsqueda de la capacidad de pensar y actuar flexiblemente, desde lo que se sabe (Perkins ,1999).

La investigación inició con una fundamentación teórica que plantea Aiello (2005) en concordancia a las prácticas de enseñanza

Dan prioridad al carácter ideográfico, irrepetible, de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, de la información obtenida a través de la observación realizada, irán emergiendo categorías que diferirán de una clase a otra, ya que cada propuesta de enseñanza tendrá una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que, de alguna manera, la condicionan. (p.3).

En ese orden de ideas, se plantea como propósito de investigación realizar un análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de secundaria en el área las ciencias sociales, en aras de desarrollar un proceso de transformación de la práctica donde sea evidente el uso de la habilidad de la interpretación como elemento estructurante para potenciar el pensamiento crítico e histórico y una reflexión profunda del conocimiento profesional docente.

Así, pues, uno de los primeros pasos investigativos fue la observación detenida de esas acciones constitutivas que particularizan la práctica de enseñanza con el fin de comprender las dinámicas particulares y complejas que la componen, realizando el respectivo seguimiento para encontrar y ofrecer elementos de mejora y construcción de una nueva práctica de enseñanza desde las ciencias sociales.

3.1.1 Acciones de planeación realizadas.

Al inicio de la investigación se recopilaron planeaciones anteriores de la docente, ya que en el colegio actual no consideraban pertinente llevar a cabo una planeación física. Por tanto, se reunieron aquellos documentos considerados como planeaciones en los cuales se observaba la estructura de clase por medio de una programación de contenidos, materiales y recursos. Con ese insumo, se evidenció que, los elementos considerados al momento de planear no cumplían un nivel óptimo,(ver anexo 1) pues existía poca relación entre las planeaciones realizadas, es decir, la información parcial

de lo que se realizaba en el aula, y lo que en realidad se hacía en el aula; sin objetivos claros y nula relación con las orientaciones de políticas nacionales, entonces “asuntos concretos, como las dificultades de aprendizaje de los alumnos, la forma de evaluar los aprendizajes, la planificación y organización de contenidos como las actividades de enseñanza, y la manera de ayudar a los alumnos a comprender conceptos científicos”. (Valbuena, 2007, p.144). No se desarrollaba de manera explícita, sino mediante algunos postulados del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2004) donde a través de comunicados escritos se informa a los estudiantes de un listado de contenidos, actividades a realizar y algunos recursos en línea para trabajar, enunciando las competencias básicas del área de sociales, pero no sin darle valor alguno, un ejemplo de ello se ven en la (Tabla 1), donde un comunicado dado a los estudiantes fue manejado como planeación al inicio de la investigación.

El comunicado se suministraba bimestralmente, y se tomaba como un compromiso institucional, pero no existía una conciencia de la investigadora de la relevancia de esta acción dentro del aula, ni de la pertinencia de una ruta clara para lograr un adecuado aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes. Por lo que al encontrar la falencia conllevaba a reconocer la planeación de clase como una categoría de análisis y como instrumento estructurante para la docente.

Tabla 1. Planeación al inicio de la práctica de enseñanza.

COLEGIO SALUDCOOP NORTE
AREA DE CIENCIAS SOCIALES
DOCENTE: MARCELA RODRIGUEZ

El presente documento tiene como objeto compartirles los ejes temáticos, las competencias básicas, ciudadanas y laborales que vamos a desarrollar en primer Periodo, también se incluye material de apoyo didáctico y pedagógico para afianzar las competencias que esperamos alcanzar con los estudiantes, así como la evaluación respectiva para el presente periodo.

AREA DE CIENCIAS SOCIALES	COMPETENCIAS			DOCENTE: MARCELA RODRIGUEZ INTENSIDAD HORARIA: 4 HORAS	
NUCLEOS TEMATICOS	COMPETENCIAS BASICAS DEL AREA	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COMPETENCIAS LABORALES	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	MATERIAL DE APOYO
<p>Núcleo temático: Memoria histórica de los pueblos normatividad y derechos humanos identidades y cultura en la diversidad</p> <p>CONTENIDOS DE APOYO: <input type="checkbox"/> cátedra de Cultura democrática <input type="checkbox"/> geografía de los continentes- regionalización y economía.</p>	<p>Pensamiento social: conceptos básicos que debe llegar a tener el estudiante para el desarrollo de un pensamiento crítico, que le posibilite construir conocimiento.</p> <p>Interpretación y análisis de perspectivas: Capacidad de pensar, analizar dar su punto de vista sobre problemas sociales de diferentes épocas.</p> <p>Pensamiento reflexivo y sistémico: El estudiante comprende la realidad social desde una perspectiva sistémica, identificando y relacionando los contextos social, económico, político y cultural.</p>	<p>Convivencia y paz: Contribuye de manera constructiva, a la convivencia de su medio escolar y de su comunidad</p> <p>Respeto y defensa de los derechos humanos: Conozco y valoro los Derechos Humanos practicándolos en las relaciones con los otros para tener un ambiente de respeto tanto propio como por los que me rodean</p>	<p>Organizacional: Desarrolla acciones para mejorar continuamente en distintos aspectos de su vida con base en lo que aprende de los demás</p> <p>Interpersonal: Escucha e interpreta las ideas de otros en una situación dada y sustenta los posibles desacuerdos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación diagnóstica 2. gobierno escolar 3. taller población, indicadores demográficos, pobreza vs calidad de vida 4. Taller Europa en los siglos XVII, XVIII 6. autoevaluación 7. prueba saber 8. ser y convivir 	<p>PAGINAS</p> <p>http://colegiosarquidiocesanos.edu.co/guias/sociales/08.pdf</p> <p>http://www.testeando.es/test.asp?idA=16&idT=nnguyes</p> <p>VIDEOS</p> <p>http://canalhistoria.es/aula/videos/</p> <p>https://youtu.be/c_RR0kmia_M</p> <p>https://youtu.be/G4zkwrwjalfA</p> <p>https://youtu.be/-AijqY0iZYk</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=VO5lqVrbRXA&list=PLG#G-6ZmRMwfpr6ZW659_K6ZGboEJIUv</p>

Fuente: Formato propuesto por el consejo académico colegio Saludcoop Norte IED 2018. Diligenciamiento propio.

3.1.2 Acciones de implementación

En el inicio de la investigación las actividades desarrolladas en el aula no eran constructo de lo trabajado en el sector educativo privado, no se presenta flexibilización en las actividades para superar las adversidades, la comunicación se estableció de manera unidireccional lo que conllevó a que tanto los conocimientos disciplinares como pedagógicos y didácticos no prosiguieran en su auge y estructuración, esto se evidencia cuando en la planeación y la intervención no se tiene en cuenta el conocimiento pedagógico del contenido de Garritz (2004). Además de lo planteado la organización espacial en el aula fue pasiva, lo cual delimitó el proceso comunicativo e interactivo que puede generarse en el aula. Por otra parte, espacios de reflexión, escucha y dialogo

existían, pero en un nivel básico, aun la docente no era consciente de la importancia del contexto lingüístico (De Longhi, 2000). La docente tampoco era consecuente en las actividades desarrolladas en el aula, estaban alejadas de los intereses y preferencias de los estudiantes, ya que al no tener una planeación estructurada, la configuración de la clase estaba mediada por libros de texto y vídeos, un aprendizaje memorístico donde no se tenía en cuenta las preconcepciones de los estudiantes, se pensaba que con estos recursos de lectura y vídeo era suficiente para generar una conciencia de aprendizaje llevada más al cumplimiento de abarcar contenidos y no de fortalecer la asignatura, angustiosamente, modelando un sistema neoliberal que en palabras de Renán Vega convierte a la asignatura en coyuntural, reactiva y ligera. Con lo cual las intervenciones en el aula fomentaban “la desinformación, la apatía, el conformismo y el individualismo extremo la sensación de que en efecto el conocimiento social no tiene ninguna importancia ni utilidad, sino que es una especie de casuística”. (Vega, 2008, p.7). En ese marco, nombrar la falta de conexión entre el sentido y significado en el proceso de enseñabilidad de las ciencias sociales brindó una idea errónea de la materia “una posición que puede tender a reproducir el modelo de hombre que la sociedad de consumo requiere”. (Uribe, 2004, p.6). Y permite entender que la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales, parte de la toma de conciencia de este tipo de reflexiones sobre lo que sucede en la intervención en el aula.

Este retroceso de la investigadora en el sector público, donde ignora las estrategias propias de la enseñanza de las ciencias, centrándose con el enseñar desde el contenido no hace evidente el desarrollo de habilidades o competencias científicas en los estudiantes, con lo cual se establece un bajo nivel en el conocimiento didáctico del contenido (Acevedo, 2009). Pues, demuestra poca capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones significativas para sus estudiantes.

3.1.3 Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Es pertinente iniciar con el planteamiento contextual del colegio referido a la evaluación el cual se encuentra en el documento del Sistema Institucional de Evaluación para Estudiantes (SIEE), este plantea un sistema de evaluación amplia, integral, dialógica

y formativa. Así mismo, permite reorientar el proceso formativo en sus tres dimensiones: Saber Ser, Saber Saber y Saber Hacer ya que tiene en cuenta procesos académicos orientados según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y las competencias desarrolladas. Para esto se da autonomía al docente para realizar su propio proceso evaluativo que conlleve a cumplir la premisa del documento, algo que implica analizar desde la dimensión del saber saber. Dentro de este análisis, el proceso educativo de evaluación no era del todo tenido en cuenta, por lo que la evaluación del aprendizaje era medido por la cantidad de información o actividades que pudieran ser memorizadas, y la necesidad de abarcar en el periodo académico, todo el plan de estudios consignado en el currículo, para que finalmente los estudiantes en pruebas estandarizadas mostraran lo aprendido.

Este proceso y autonomía evidencia la falta de un constructo teórico base con el cual un docente, en este caso la investigadora, diera un proceso evaluativo continuo o estructurado como lo plantea Poma (2005) quien reflexiona sobre la visión integradora entre instrumentos evaluativos y dimensión interactiva de la comunicación en el aula.

Uno de los primeros procesos de análisis fue centrado en las pruebas realizadas a los estudiantes, lo cual evidenció un proceso evaluativo plano donde las preguntas de orden fáctico Furman (2015), eran utilizadas indiscriminadamente solo para recordar, reconocer y reproducir información, favoreciendo una visión de escuela tradicional, alejada del desarrollo de competencias, habilidades o generadora de pensamiento, es decir en una visión transmisionista, De Zubiría (2006) lo plantea como “visión de hombre como ser obediente, sumiso y cumplidor; un hombre que se vinculara al trabajo para realizar infinidad de procesos rutinarios y mecánicos que no implican procesos de cognición o de creación”. (p.40). Esto es evidente en la manera de generar preguntas de la docente (ver **anexo 2**) eminentemente de carácter memorístico se expone la necesidad de calificar fácilmente y no la búsqueda de un proceso de cognición o creación.

Dentro del diagnóstico realizado en la práctica de enseñanza se recopiló en el saber hacer diferentes trabajos de estudiantes, los cuales en cierta medida abarcaban un

proceso de enseñanza más mediado por procesos, se generaron juegos para abordar el conocimiento de manera más didáctica, pero se encontró la falta de reflexión y retroalimentación frente a las actividades y métodos realizados en el aula lo cual se interpreta nuevamente como una comunicación unidireccional del conocimiento y del poder evaluativo del docente.

En ese orden de ideas, el saber ser se encontró mediado por el seguimiento de normas establecidas dentro de los protocolos de clase, y de manera conductista el control y el condicionamiento estaba mediado por la obtención de puntos positivos o negativos según su comportamiento, entendiendo de manera errónea que “el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo”. (Blanco, 2004, p.5). Por tanto, se pudo afirmar que no se respetaba los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, eran vistos como iguales y la dimensión ética y contextual al inicio de la investigación no era tomada en cuenta por la docente.

Lo anterior conllevó al surgimiento de una de las categorías de análisis representada en reconocer la evaluación del aprendizaje más coherente para el enfoque pedagógico de la institución educativa, la práctica particular de enseñanza de la docente y los nuevos desafíos en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esto a raíz de comprender que romper el paradigma de la evaluación por contenidos a una evaluación continua, conllevaría a la transformación de la práctica de enseñanza de la docente de ciencias sociales en la cual se evidencie explícitamente el concepto de evaluación, los aprendizajes de los estudiantes y como expresa Porlán R citado por Blanco (2004) “sí el conocimiento se modifica históricamente, ¿Por qué no habrá de hacerlo también el criterio para evaluar? Rechacemos los criterios formales y abstractos como paradigma de la racionalidad, pero sustituyámoslos por otros acordes con la multiplicidad conceptual” (47). Entonces estimular procesos de evaluación que expresen el desarrollo de la interpretación en las ciencias sociales, la dinámica particular y cambiante del aula empieza a tomar significado dentro del proceso investigativo.

CAPITULO IV

4.1 Descripción de la investigación

La investigación se centra en la construcción de una práctica de enseñanza particular, y propia de la investigadora desde la relación entre la teoría y la práctica de las ciencias sociales, con un enfoque de tipo cualitativo-descriptivo a partir de la investigación acción entendida. Este enfoque se basa de los planteamientos de Elliot (2000), donde surge de la indagación por conocer, reconocer y transformar aquellos componentes del qué hacer docente en el aula, los cuales pueden fortalecer a los estudiantes y al docente en la habilidad interpretativa, y por ende el desarrollo del pensamiento crítico e histórico.

El proceso de la habilidad interpretativa inicia desde el razonamiento, donde la interacción social y la construcción del sentido enlazado a una práctica de enseñanza, constituye un proceso de creación de significados, y cómo la interpretación de dichos significados debe ser uno de los propósitos fundamentales en las Ciencias Sociales. En este sentido, analizar las prácticas de enseñanza al inicio de la profesión a través de un estudio teórico, permite dar cuenta de unos procesos superficiales y rutinarios que no permitían generar procesos de aprendizaje potentes y significativos, en lo cual , Ritchhart, Church y Morrison (2014) plantean que

El aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos. (p.22).

Entonces con esta premisa se entiende que la comprensión es un eje fundamental para generar procesos de enseñanza que impliquen el desarrollo de habilidades y destrezas. Para el caso de las ciencias sociales, es sabido que ha tenido que convalidarse como ciencia y como conocimiento a través de diferentes métodos, pero

uno de los más significativos ha sido el método hermenéutico-interpretativo pues remite a “entender que todo acto de comprensión involucra interpretación, y toda interpretación involucra aplicación. (Vásquez y Naranjo, 2010, p.243). Existe entonces un interés por darle practicidad y relevancia a la interpretación pues la enseñanza de las ciencias sociales se ha transformado. Santiago (2016) da la siguiente apreciación:

Los contenidos que se enseñaban cumplían una función útil en el pasado, pero hoy carecen de significatividad. Existen nuevas situaciones, nuevos problemas: resurgimiento de los nacionalismos y de las políticas xenóforas, profundización de las desigualdades sociales y económicas y de los problemas ambientales. Los alumnos los conocen a partir de los medios de comunicación social, pero no siempre pueden interpretarlos, contextualizarlos, ni encuentran relaciones entre ellos y lo que aprenden en la escuela. (p.4)

Lo anterior, justifica el interés por abordar una práctica de enseñanza enfocada a la habilidad interpretativa como elemento estructurante de desarrollo del pensamiento crítico e histórico, entendiendo esta habilidad como “proceso cíclico continuo infinito que permite un acercamiento racional a una posible validez de un proceso investigativo con respecto a un objeto como es lo social”. (Vásquez y Naranjo, 2010, p.251). Esto, da cuenta de las ciencias sociales en el contexto escolar en particular como una transformación del conocimiento tácito, por otro dinámico donde se tiene en cuenta las colectividades humanas donde circulan diversos tipos de saberes con sentido y significado que, al igual que el saber disciplinar o científico, es de vital importancia para la comprensión de la realidad y del contexto en que los estudiantes se encuentran inmersos. Además, se reconoce que esta habilidad interpretativa y su construcción va en concordancia con el pensamiento histórico pues presenta el proceso creativo que se debe realizar en el aula de ciencias sociales para interpretar las fuentes del pasado y construir explicaciones sobre los diferentes fenómenos del entorno cercano.

4.2 Pregunta de investigación

¿Cómo la transformación de la práctica de enseñanza de una docente de ciencias sociales de un colegio público de Bogotá incide en el desarrollo de la habilidad

interpretativa para mejorar su pensamiento crítico e histórico y por ende el de sus estudiantes?

A partir de esta pregunta se subordina la siguiente:

¿Cómo a partir de la reflexión sobre la práctica de enseñanza de un docente de ciencias sociales se pueden transformar y desarrollar la habilidad interpretativa?

4.3 Objetivo general

- Analizar cómo la transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales de una docente de un colegio público de Bogotá incide en el desarrollo de la habilidad interpretativa para mejorar su pensamiento crítico e histórico.

4.3.1 Objetivos Específicos

- Caracterizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales y describir los hallazgos encontrados.
- Describir el uso de la habilidad de la interpretación en el aprendizaje de las ciencias sociales para su posterior análisis y reflexión del conocimiento profesional docente.
- Analizar las reflexiones pedagógicas de la práctica de enseñanza de la docente de ciencia sociales en el marco de la habilidad de la interpretación

4.4 Metodología

La investigación que se desarrolla en este trabajo se centra en la premisa de que una docente investigadora, puede y debe analizar su práctica de enseñanza, puesto que dicho análisis sitúa un contexto y un espacio donde las transformaciones culturales, sociales, y tecnológicas, comprenden un contexto particular e individual para cada uno de los estudiantes. Estas características o particularidades individuales comprenden una complejidad a la hora de ser docente, debido al hecho de que no existe una generalidad en cuanto al contexto de los estudiantes y por ello al proceder con cada uno, se debe actuar, comprender y en sí adaptarse lo más posible a las situaciones de cada uno. Aunque dichas particularidades poseen un mayor trasfondo, al implicar comprender la realidad que engloba el ser humano, su interacción social, el sentido de sus vivencias y

emociones. De esta manera se le decide dar a la investigación un enfoque cualitativo, pues “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que se tienen para las personas implicadas”. (Rodríguez, Gil y García 1996, p.10). Desde esta naturaleza el presente enfoque brinda un papel principal al investigador, pues este, tanto que investiga, es objeto de estudio, dando un carácter emergente y constructivo con el fin de fortalecer la práctica de enseñanza y por ende el proceso de aprendizaje realizado con los estudiantes, procesos que, conllevan a identificar aquellos elementos que pueden ser considerados como problemas, obstáculos o carencias que pueden ser analizables y objeto de transformación.

De esta manera, la investigación se centra en un carácter descriptivo, el cual pretende configurar espacios de reflexión de la práctica de enseñanza para la transformación de esta a través de la investigación-acción (I-A), la cual se centra en los aspectos problemáticos de la práctica. Elliot (2000) explica que, por medio de habilidades del docente investigador como la indagación, observación e interpretación "de lo que ocurre" se puede observar cómo actúan e interactúan en una situación problema los implicados, algo que conlleva a la oportunidad de investigar fenómenos emergentes en el aula de clase, que desde otras perspectivas pasarían desapercibidos. Es por ello que estos fenómenos, le permiten al investigador ser participé y espectador de los fenómenos, lo que facilita la búsqueda de la solución a través de los diferentes componentes del conocimiento profesional docente.

En este sentido la investigación posee una estructura en espiral, centrando y sustentando con evidencia los avances, reflexiones realizados en la interacción entre docente y estudiantes, siendo este un punto característico de la investigación. Por lo tanto, el enfoque pedagógico que permite comprender el fenómeno estudiado se denomina Enseñanza Para la Comprensión. Perkins (1999) habla acerca de la enseñanza para la comprensión, implicando que la habilidad y capacidad de actuar con flexibilidad, es una premisa que sustenta lo que se planea en el aula, esto con el fin de evidenciar, la construcción de comprensiones profundas, algo que tiene importancia en

desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo. Lo que permite tanto al docente como a los estudiantes resolver problemas de manera flexible y significativa según su contexto. Esto es posible de afinar cuando se acota el método *Lesson Study* para el estudio de la práctica de enseñanza, este método incluido en la presente investigación presenta los parámetros o fases de, 1. Definición del problema; 2. Diseñar cooperativamente; 3. Enseñar y observar la lección; 4. Recoger las evidencias y discutir; 5. Analizar y revisar la lección; 6. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia. (Soto y Pérez, 2014). Dando riqueza al ámbito investigativo pues evidencia la importancia y la oportunidad del trabajo colaborativo, que para Elliot (2015) es como “una construcción del conocimiento pedagógico compuesto por un vocabulario común de conceptos y una sintaxis de la teoría, que se evalúa, se modifica y se ajusta a sí misma en el proceso”. (p.10).

El enfoque pedagógico citado anteriormente y la metodología utilizada fueron, implementados a través del modelo de ciclos de reflexión planteado por Kemmis (1989), el cual parte del estudio conjunto de la lección, en trabajo colaborativo de tres docentes de bachillerato de colegios públicos de Bogotá con base disciplinar en ciencias, naturales y sociales adscritos a la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana en la cual, cada uno realiza su investigación en torno a la práctica de enseñanza de las ciencias y recibe las observaciones de sus compañeros frente a lo que acontece en la planeación e intervención de la lección, de acuerdo a elementos e instrumentos estructurales para el análisis, evaluación y la posterior reflexión que permita dar unas conclusiones y aspectos de mejora para el siguiente ciclo.

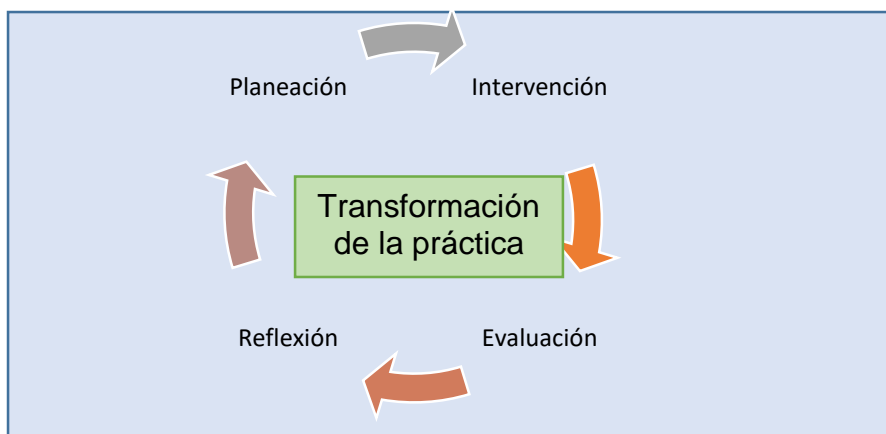


Figura 3. Rodríguez, M. (2020). *Ciclo PIER. Adaptación Modelo de Kemmís.* [Figura].
Elaboración propia

Este proceso establece una dinámica que permite explicitar en cada una de las fases del ciclo de reflexión componentes tácitos, los cuales representan en primera instancia planificar a partir de una serie de elementos estructurales de la práctica de enseñanza, conectados con el contexto institucional, para así llegar a la implementación, que representa, aquellas acciones en el aula en un tiempo y espacio determinado en el cual se hace un ejercicio de autocrítica a partir de una dinámica cíclica que parte de la planificación, es decir la estructuración anticipada de lo que se va a implementar; en el ejercicio de autocrítica es pertinente aclarar que este se hace a la luz de ciertos instrumentos y herramientas que permiten realizar un adecuado registro y posterior sistematización de lo que sucede en el aula, lo anterior conlleva a momentos reflexivos, los cuales representan deliberaciones conscientes de la práctica que hacen posible el establecimiento de hallazgos y espacios de mejora continua.

4.5 Recolección y análisis de datos

Para este apartado se planteó la revisión de instrumentos acordes a la metodología de la investigación enfocados a la observación y dialogo continuo con el

equipo colaborativo de *Lesson Study* pues se evidenció como “fomenta el conocimiento pedagógico de una forma propositiva y práctica”. (Elliot, 2015, p.43)

El trabajo de investigación presenta los siguientes instrumentos de acuerdo al enfoque (I-A) a lo largo del proceso realizado:

4.5.1 Conducta de entrada y de salida.

Para comprender los cambios y las percepciones de los estudiantes se aplicaron dos cuestionarios abiertos, pues como se plantea en Paramo y Arango (2008) son técnicas de recolección de datos que permiten “obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos que en muchos casos busca ser representativa de la población general”. (p. 55). El primero iniciando la investigación (anexo 3) y el segundo al final de los ciclos de reflexión (anexo 4) los cuales tenían por objetivo conocer características propias relacionadas con sus concepciones y creencias sobre la enseñanza de las ciencias y la habilidad de la interpretación en la clase de ciencias sociales, lo anterior permite en primera instancia hacer una caracterización de esas concepciones y creencias para dar rumbo y enfoque a los primeros ciclos de reflexión y en segundo lugar revisar las transformaciones en el pensamiento y en la concepción de aprendizaje de los estudiantes desarrolladas durante el proceso investigativo, este instrumento también fue positivo para reflexionar sobre conductas y guiones de acción realizados por la docente que estaban implícitos dentro de su práctica de enseñanza.

4.5.2 Formato de Planeación.

Como se comentó dentro del capítulo tres frente a las prácticas de enseñanza de la docente al inicio de la investigación, no existía un formato de planeación coherente a lo esperado por la institución educativa, por tanto para el formato de planeación se decide escoger el propuesto por el énfasis de “Enseñanza de las ciencias para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana (anexo 5), desde el diálogo con el grupo de *Lesson Study*.

Esta planeación fue registrada por medio del análisis de los propósitos de clase, la intervención del maestro y la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los

estudiantes, en el cual se registran los diferentes momentos de la sesión de acuerdo a la dinámica creada por la docente y a los objetivos y enfoques planteados con antelación de acuerdo al proceso reflexivo implícito, lo cual permite no solo ser clave en el proceso de planeación, sino que se define como instrumento clave para el análisis de lo desarrollado en la intervención de la clase, esto desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión (EpC) puesto que en la práctica permite revisar que enseñar, para que enseñar, como enseñarlo, con qué recursos, lo cual vislumbra en el ser docente, a revisar categóricamente el proceso de planeación como la actividad que le remite al docente como responsable del empoderamiento de sus estudiantes. (Baquero & Ruiz, 2005, p.6).

En ese sentido, el formato de planeación proporciona y genera una base metodológica, pedagógica y ética clave que otorga validez al enfoque de la Enseñanza para la Comprensión. En primer lugar la docente debe ser consiente de cuales tópicos e hilos conductores puede desarrollar, para esto debe tener en cuenta el currículo como manifiesta (Perkins,1999), este debe involucrar a los alumnos en un ejercicio constante de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas, donde se pueda revelar conexiones entre el tópico o tema que se quiere tratar y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales, por tanto, la docente debe tener un manejo del conocimiento disciplinar de igual manera flexible para generar estas conexiones necesarias en la planeación y generar espacios en la segunda fase del formato, la de exploración la cual da cuenta de los conocimientos y valoraciones previas que tienen los estudiantes, pues esas imágenes o ideas asociadas, pueden tanto, ayudar a la consecución de nuevos aprendizajes o pueden ser un obstáculo epistemológico, casos en los cuales la docente puede tener incidencia en la manera en que recoge estos saberes y los acomoda en pro del proceso de aprendizaje.

También es de suma importancia enfocarse en unas metas y desempeños de comprensión los cuales deben estar conectados, estos, darán cuenta de una secuencialidad en el aprendizaje, pues según Perkins permiten orientar ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación, logrando así un claro sentido de orientación para los estudiantes y conllevará

a que la docente pueda reflexionar sobre lo planeado en la ejecución, por esto es importante que el estudiante al principio de la unidad tenga la oportunidad de conocer las metas y desempeños a trabajar y porque no dialogar con los estudiantes sobre su apreciación sobre el trabajo, esto con el fin de conocer de primera mano que tan ambiciosas son, para que conozcan que se espera que comprendan con la unidad y para que ellos mismos puedan tener autonomía en el desarrollo de las metas y en la ejecución de los desempeños. La docente podrá entonces preguntarse continuamente, que deseo que los estudiantes comprendan, como deseo que logren esa comprensión, como van a comunicar lo comprendido, de esta manera tendrán una guía para generar metas y desempeños de comprensión abarcadores y enseñables.

En cuanto al desarrollo de la valoración que se da dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el enfoque de la (EpC), es pertinente decir que ofrece a los alumnos la oportunidad de avanzar en la comprensión y permite que la docente sea consciente y reflexione sobre su práctica promoviendo mejores procesos evaluativos, en cada ciclo de planeación e intervención realizada, lo anterior sustenta la importancia en el formato y su fase de valoración continua ya que se usa la información que proviene de esta, para ajustar el diseño de la planificación, para verificar las comprensiones de los estudiantes, conocer los posibles errores a lo largo del camino y además, se presenta como una herramienta que potencia el aprendizaje autónomo porque tanto en la retroalimentación como en la valoración formal ya sea proyecto de síntesis, autoevaluación o coevaluación se establece un proceso de reflexión en el estudiante sobre el aprendizaje y sobre cómo lograr un nivel más alto a partir de lo valorado en cada fase de la unidad por la docente, sus compañeros e incluso el mismo.

4.5.3 Grabaciones y Transcripciones.

“El sujeto deja de ser un ente pasivo que capta, recoge y registra para transformarse en un ente activo que selecciona, interpreta y reorganiza”. (Ávila, 2008, p.27). El anterior postulado demuestra el alcance en la investigación de este tipo de instrumentos, conlleva a reconocer a partir de la observación una percepción mayor de

los fenómenos a estudiar, lo cual se remite como una de las maneras de acceder a la realidad del aula para así realizar un análisis de las acciones constitutivas de la enseñanza desde el contenido, la imagen, los imaginarios, postulados y creencias que se desarrollan al interior. Son las grabaciones en ese orden de ideas las que a lo largo de la investigación permiten conocer desde otra perspectiva el acontecer en la sesión de clase y así lograr una lectura comprensiva de lo que sucede en el aula, y en conjunto con el metodología *Lesson study* permite una reflexión sustentada de las acciones constitutivas del proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual se encuentra íntimamente ligado con el proceso de transcripción puesto que permite identificar aquellos apartados potentes a interpretar por parte de la investigadora, los cuales "permiten mostrar evidencias, hallazgos o problemas en cantidad y con la exactitud que requiera la pregunta de investigación". (Revuelta y Sánchez, 2005). Por tanto, se convierte en herramienta indispensable de recolección de datos y de construcción de sentido de la realidad estudiada. (ver anexo 6)

4.5.4 Rutinas de Pensamiento.

Se debe ser consciente de la importancia de organizar el pensamiento de los estudiantes y de la eficacia de este recurso para recolectar datos frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, por ende, para Perkins (2003), visibilizar el pensamiento a través de rutinas significa hacer a los estudiantes más conscientes de sus potencialidades y sus debilidades, en el caso de la presente investigación, del desarrollo de explicaciones e interpretaciones que pueden evidenciarse en una rutina de pensamiento, el papel que juega la docente como mediadora y generadora en el discurso de elementos e ideas que le permiten entender al estudiante como va desarrollando sus pensamientos y su conocimiento frente a la asignatura, bien lo plantea Ritchhart et al (2014) son "procedimientos sencillos, que por lo general cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión". (p.85). Para esta investigación se usaron las siguientes rutinas de pensamiento:

Tabla 2. Rutinas del Pensamiento.

Rutina de Pensamiento	Descripción	Propósito investigativo
Antes pensaba - ahora pienso (Anexo 7)	Rutina de reflexión que centra la atención de los estudiantes acerca de un tema y a explorar cómo y porqué el pensamiento ha cambiado.	Identificar las transformaciones que surgen en el pensamiento del estudiante sobre lo que es la ciencia y los conocimientos científicos
Pensar- Inquietar- explorar (anexo 8)	Rutina que permite la exploración de ideas frente a una temática brinda elementos para conocer la comprensión de los estudiantes	Revisión de las interpretaciones dadas en el aula frente al tema de imperialismo y sus posibles inquietudes a explorar en el aula.
Afirmar - apoyar y cuestionar (anexo 9)	Rutina para profundizar ideas y razonar con evidencia	Analizar la construcción de interpretaciones a partir del establecimiento de conexiones entre el pasado y el presente.
Oración- frase- palabra (anexo 10)	Involucra al estudiante a encontrar sentido y significado desde la habilidad comunicativa	Examinar el discurso manejado en el aula desde la apropiación del lenguaje propio de las ciencias sociales.
¿Qué te hace decir eso?	Pregunta de conversación en el aula para razonar con evidencia, permite considerar múltiples puntos de vista y diversas perspectivas frente un tema.	Generar un dialogo donde se pueden profundizar ideas y comprender como las respuestas que emiten tienen una fundamentación en su pensamiento.

Luz roja, Luz amarilla, (adaptación, semáforo) (anexo 11)	Permite enfocar los intereses y comprensiones frente a una temática	Promover la autorreflexión y la autocrítica frente a los aprendizajes alcanzados
--	---	--

Fuente: Construcción propia

4.5.5 Rubricas y rejillas

Utilizadas en las unidades didácticas ejecutadas, estas permiten cuantificar, organizar y estructurar el trabajo realizado por el estudiante, por el docente y dar una percepción más explícita de las habilidades y destrezas desarrolladas en los diferentes momentos de la sesión; para Cobo (2016) la rúbrica “Es una herramienta versátil que puede ofrecer una valiosa retroalimentación sobre cómo mejorar un determinado proceso”. (p. 130). Siendo estas creadas según el propósito y el objetivo a evaluar en diferentes sesiones por los cuales se generan rutas de autoevaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje. (ver anexo 12). Por otro lado, las rejillas permiten articular la información recolectada en los ciclos de reflexión y el trabajo colaborativo de las Lesson Studies por tanto se tomó para este proceso el formato propuesto por el “grupo de investigación” de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana (ver anexo13).

4.6 Categorías de análisis

La investigación se encuentra enmarcada desde el enfoque cualitativo, por tanto, es imprescindible identificar las categorías que se utilizaron como herramientas para clasificar las unidades de análisis que surgen durante el transcurso de la investigación. En este sentido el papel principal de la investigadora es doble, pues, tanto que investiga, es objeto de estudio; Paramo (2008) manifiesta giramos alrededor de conceptos de asimilación y acomodación para re-equilibrar la relación del sujeto con su entorno, esto permite pasar de ser un sujeto pasivo que capta, recoge y registra a uno activo que selecciona, interpreta y reorganiza. Esto nos remite a entender que la construcción de

categorías esta mediada por la construcción de conocimiento que se ha realizado para responder a la pregunta de investigación formulada. Por lo anterior, a partir de la experiencia pedagógica vivenciada por la docente investigadora, emergieron una serie de categorías enmarcadas en las distintas dimensiones que hilan la práctica de enseñanza, este proceso de categorización parte de la idea de la habilidad interpretativa como elemento estructurante de desarrollo del pensamiento crítico e histórico puesto que fomentar esta habilidad en la enseñanza de las ciencias sociales desde la planeación de clase, desde las estrategias de enseñanza utilizadas y la promoción de evaluación en el aula remite a comprender la relevancia de la construcción de significados y el análisis del discurso como foco de análisis.

Tabla 3. Categorías de análisis.

Categorías	Subcategorías	Actividades	Instrumentos	Referente Teórico
Enseñanza de las ciencias sociales	Planeación de clase	Acciones de planeación de actividades. Implementación de la Enseñanza para la comprensión	Planes de acción pedagógicos (Unidades desarrolladas desde la Enseñanza para la Comprensión) Formato de planeación	Stone (1999) Perkins (1999) Blythe (1999) Baquero y Ruiz (2005)
	Estrategias de enseñanza en el aula	Instrumentos, métodos y herramientas de intervención del proceso enseñanza-aprendizaje Retroalimentación continua	Rutinas de Pensamiento Transcripciones Vídeo	Mallart (2008) Anijovich et al (2009)
	Evaluación en el aula	Implementación de diversos instrumentos de evaluación <i>Lesson Study</i>	Rubricas Rutinas de Pensamiento Transcripciones Ciclos de reflexión	Perkins (2001) Poma (2005) Blanco (2004) Osses (2008)
Habilidad interpretativa desde el pensamiento crítico	Construcción de significados	Descripción de experiencias, situaciones, creencias, eventos de tal forma que tomen significados comprensibles	Secuencias didácticas adaptadas a la EpC Rutinas de pensamiento Producciones de los estudiantes	Kahhat (2003) Facione (2007) Cassany (2005) Van Dijk (2008)
	Análisis del discurso en el aula de ciencias sociales	Explicitar haciendo uso de descripciones, analogías o expresiones, significados contextuales, o implícitos del objeto de estudio. Interacción social	Transcripciones Ciclos de reflexión Producciones de los estudiantes	Otero (2007) Van Dijk (2008) Kahhat (2003)

Fuente: Construcción propia

4.6.1 Categoría: Enseñanza de las ciencias sociales

Determinar la consolidación de las categorías fue parte del trabajo realizado desde la rejilla de *Lesson Study* con el proceso de reflexión frente a la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.

Esta categoría nace del dialogo colaborativo entre pares y del cambio de paradigma sobre la construcción de la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito escolar colombiano y específicamente en el contexto de la ciudad de Bogotá, lo cual implica pasar de la memorización y los hechos a el entendimiento de los fenómenos y la realidad social pues

Mientras hace algunos años lo que los alumnos debían estudiar tenía mucho que ver con listas de reyes, batallas y capitales, y poseía un carácter descriptivo, hoy día esos mismos contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo cuya naturaleza es bastante más compleja y requiere una cierta capacidad de generalización. (Carretero et al, 1989, p.4).

Algo que, aunque es bien sabido en la comunidad escolar, en la práctica tiende a difuminarse, por ende, es necesario diseñar e implementar en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza elementos y herramientas que proporcionen en el aula la comprensión sobre las ciencias sociales, que permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado. (Carretero et al. ,1989, p.5). que se pueda además de entender los conceptos básicos de la disciplina tener la habilidad para relacionar y contextualizar con la realidad, Esto conlleva a incorporar elementos de la Enseñanza para la Comprensión en la cual se habla de la búsqueda de esa capacidad de pensar y actuar flexiblemente (Perkins ,1999).

Para este caso, es imperante para el docente de ciencias sociales construir desde el proceso investigativo con la construcción y ejecución constante de planeaciones, estrategias y evaluaciones que propendan por construir comprensiones y desarrollo del pensamiento crítico e histórico, pero que estén interconectados con elementos propios de las ciencias sociales sobre los cuales se pueda ejercitar la habilidad interpretativa.

Para tal fin, se toma en cuenta la interpretación como concepto fundamental en contrapartida con el concepto de explicación de corte positivista. Pues la interpretación conlleva la idea de comprender y de aceptar los significados de las acciones, para este caso, educativas. Su tarea dentro del ámbito investigativo es revelar los significados emergentes por parte de quienes hacen parte del acto educativo. Facione (2007) afirma, la interpretación es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”. (p.5).

4.6.1.1 Subcategoría Planeación de clase:

Representa la materialización de la teoría enfocada en la enseñanza abierta de las ciencias sociales, tiene una gran riqueza en la medida en que la planificación detallada del proceso de enseñanza, permite incorporar aquellas estrategias del docente que conllevan a una comprensión disciplinar, así como la creación de secuencias didácticas entendidas como sesiones de clase trabajadas desde el modelo de la EPC el cual permite reconocer que existen diversas posibilidades de interpretación, aplicación, invención y revisión de los «sistemas simbólicos» o de representación del mundo y que estas posibilidades pueden ser potenciadas por el docente Baquero y Ruiz (2005). En ese sentido planear desde un modelo que estructura propósitos, desempeños y procesos implica para el docente un conocimiento profundo y de una organización explícita de su área disciplinar, del contexto de sus estudiantes y de las maneras posibles de interpretar y dar sentido a su asignatura con lo cual se pretende articular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.6.1.2 Estrategias de enseñanza en el aula:

Una estrategia en general, “es un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo”. (Mallart, 2008, p.49). Aplicado a esta investigación son los instrumentos, métodos y herramientas de intervención del proceso enseñanza- aprendizaje por parte del docente, que permitan en espiral identificar aspectos a mejorar, evidenciando así que comprenden los estudiantes, como lo logran y con qué sentido Son de vital importancia

pues reflejan la construcción de pensamiento , los estándares intelectuales y las virtudes que se desean desarrollar en el aula de ciencias sociales a partir de las acciones discursivas, comunicativas, pedagógicas y didácticas. En términos de Anijovich et al (2009)

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.4).

4.6.1.3 Evaluación en el aula:

Se presenta como el conjunto de actividades auto correctivas o acompañadas de soluciones que permiten al estudiante “comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de cada uno de los objetivos de la acción” (Cabero y Gisbert, 2002, p.127). Para tal fin se utiliza la herramienta didáctica visibilización del pensamiento (Ritchhart et al, 2014) en la cual puede observarse al estudiante como participe en un proceso metacognitivo, (Osses y Jaramillo, 2008) a la docente como colaboradora y promotora de una cultura del pensamiento que fortalece el proceso de reflexión del aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes. Esta subcategoría implica para la docente selección de preguntas abarcadoras, el establecimiento de procesos de autorregulación, motivación y retroalimentación conducentes a la evaluación continua y procesual.

4.6.2 Categoría: Habilidad interpretativa desde el pensamiento crítico

Esta categoría se construye a partir de la revisión teórica enmarcada en el pensamiento crítico, y este como aquel que promueve de forma general el desarrollo de la cognición por medio de diferentes habilidades que lo caracterizan. Esto en relación con la enseñanza de las ciencias sociales se proyecta desde éste foco, para potenciar el pensamiento crítico e histórico, puesto que, al comprender el sentido y el significado del conocimiento social, es posible generar en el aula dinámicas creativas enfocadas a la

resolución de problemáticas, construcción de estándares y virtudes básicas como los planteados por Paul y Elder (2003).

Tabla 4. Articulación de estándares, elementos y virtudes intelectuales del pensamiento crítico.

Estándar intelectual	Elemento del pensamiento	Virtud intelectual
Claridad	Concepto	Humildad intelectual
Relevancia	información	Perseverancia intelectual
Lógica	interpretación	Autonomía intelectual
Precisión	Propósito	Integridad intelectual
Profundidad	Pregunta	Confianza en la razón
Justicia	Implicación	Imparcialidad
Amplitud	Perspectiva	Empatía
Certeza	Supuesto	Entereza

Fuente: Paul & Elder (2003). Adaptación propia.

Se determina ahondar en la habilidad interpretativa pues es una habilidad cognitiva que, facilita la apropiación del conocimiento, pues opera directamente sobre la información: recogiéndola, comprendiéndola, analizándola, procesándola, y sobre todo guardándola en la memoria, para, posteriormente, poder utilizarla donde, cuando y como convenga. Esta habilidad es nombrada y abordada por autores como Facione (2007), Campos, A (2007), Paul y Elder (2003), Díaz Barriga (2001), desde el desarrollo del pensamiento y por otro lado Gómez, A (2010), Kahhat (2003) desde el ámbito disciplinar.

Se infiere entonces, desde el marco anterior que reconocer esta habilidad en el conocimiento profesional del docente de ciencias sociales ha de conllevar a la consecución de propósitos y objetivos en la práctica de enseñanza, por lo cual se debe lograr implicar a los estudiantes en el proceso de observar, describir, interactuar y reconocer las experiencias en el aula como maneras de comprender el aprendizaje en

clave para la construcción tanto de significados dentro de su propia historia, como del mundo que lo rodea, esto permite en el aula crear otras maneras de comunicación y de darle significado al lenguaje, a sus percepciones frente a las ciencias sociales y frente a la formación de su ser como miembro de una sociedad, en la cual tanto los discursos como la acción dan validez y fundamentación al proceso de enseñanza-aprendizaje que se concibe en el aula.

4.6.2.1 Subcategoría Construcción de significados:

Esta subcategoría permite identificar la transformación de la enseñanza de las ciencias en el aula, ya que fomenta la construcción social de la realidad desde las conexiones que se pueden dar con la historia, la geografía, con su entorno y su realidad; desde Facione (2007) se plantea como base para desarrollar el pensamiento crítico, por tanto, implica un cambio en las formas de adquirir y entender el conocimiento que se posee previamente, teniendo presente las formas de abordar el aprendizaje en los estudiantes y la manera en que replican o sustentan su nuevo conocimiento. Para Kahatt (2003) los significados “son creados constantemente para hacer inteligibles nuevas cosas o eventos (y para refinar o redefinir nuestro conocimiento de cosas o eventos que ya conocíamos)”. (p.8). En esta medida iría en concordancia con lo planteado por Perkins frente al pensar flexiblemente desde lo que se sabe.

4.6.2.2. Análisis del discurso en el aula de ciencias sociales:

La interpretación resulta de retomar diversas estrategias para reunir, organizar y categorizar información por tanto el análisis del discurso se sustenta desde el reconocimiento clave del proceso investigativo para establecer como en las ciencias sociales se elaboran y recrean diferentes discursos los cuales establecen relaciones de poder entre los sujetos que hacen parte en la dinámica del aula, por tanto, analizar la relación entre el discurso Van Dijk (2008) y lo que sucede en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza permite, con el uso de descripciones, analogías, expresiones, significados, examinar e identificar aquellos procesos comunicativos, éticos y contextuales que ocurren en el aprendizaje de las ciencias sociales, esto reconoce

como se plantea en Kahhat (2003) que “El discurso está compuesto por oraciones, y cualquier oración dada, igual que cualquier acción humana, puede tener significados diferentes bajo circunstancias distintas”. (p. 19). En este sentido la actividad de la investigadora en el aula implica un modo de análisis y reflexión crítica frente al discurso que imparte y frente al discurso que recibe de su clase.

CAPITULO V

5.1 Ciclos de reflexión.

El proceso de (I-A), tiene como constituyente principal la reflexión, pues representa uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción, siendo una tarea que se realiza mientras continua el estudio (Kemmis y McTaggart, 1988). La reflexión permite indagar y comprender los diferentes significados del fenómeno estudiado, lo que implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su comunicación.

Este capítulo, hace referencia a los ciclos de reflexión desarrollados durante la presente investigación, las acciones implementadas y las evidencias recolectadas para el análisis de la información, teniendo en cuenta que en cada ciclo PIER (Planeación, Intervención, Evaluación, Reflexión) se brindan unas reflexiones y hallazgos que son insumo para la siguiente planeación, de modo que en cada nuevo ciclo se da la posibilidad de planear acciones que revelen tanto la transformación de la práctica de enseñanza, como la propuesta para abordar la situación objeto de análisis o cambio.

Se desarrollaron siete ciclos de reflexión, que enmarcan el proceso de transformación de la práctica de enseñanza a partir de acciones constitutivas del que hacer docente. Estos ciclos se presentan en espiral (Kemmis, 1989) y son usados en el análisis de las problemáticas y hallazgos encontrados en la práctica de enseñanza para posteriormente en retrospectiva generar aportes junto con el análisis de los demás instrumentos para así reconstruir la práctica por esto Latorre(2003), da importancia a los ciclos de reflexión pues representan el momento de observación y análisis de datos de manera rigurosa y sistemática la confirmación a este proceso del rango de investigación.

Otro elemento para tener presente es que dentro de los ciclos de reflexión el objetivo en la investigación-acción es de orden colaborativo, es decir se tiene en cuenta la voz del investigador y de otros docentes que colaboran y participan en el análisis del objeto de estudio.

5.1.1. Ciclo inicial de reflexión: Transformación del rumbo académico

Este ciclo buscó registrar los primeros años de experiencia como profesional de docencia de la investigadora con la premisa de Tardif (2004) referida a “el conocimiento del trabajo de los educadores y el hecho de tener en cuenta sus deberes cotidianos permite renovar nuestra concepción, no sólo con respeto a su formación, sino también a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales”. (p 16). Se inicia con el recuento de su ingreso al ejercicio docente y los subsiguientes sucesos que han marcado su práctica.

La docente investigadora escogió estudiar una licenciatura gracias a una experiencia adquirida durante la alfabetización en sus años de colegio. La cual consistió en prestar un servicio social al adulto mayor, donde apoyó a las personas de la tercera edad en su proceso lecto-escritor desde el programa que se desarrollaba en el colegio Cafam hacia el año 2000. Este hito transformó su visión del mundo desde la comprensión de este, dando así un rumbo académico y profesional de la investigadora por el querer ayudar en la educación a las personas que así lo requerían.

Planeación (primer recorrido)

Luego de cinco años de estudio y formación académica la investigadora inicia su recorrido en la docencia en educación básica primaria; en un colegio pequeño, aproximadamente 20 estudiantes por aula, su trabajo consistía en orientar todas las asignaturas básicas para grado 5° más la informática de 3°, 4°y 5°.El inicio fue complejo, pues la formación académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se enfoca dentro de su currículo en el contenido disciplinar, y en un segundo plano la parte pedagógica, pero lo fundamentalmente fuerte es en el ámbito investigativo, por tanto el reto se presentó de manera significativa. Se presentaron complicaciones como interactuar con ellos, actitudes novatas por parte de la docente, la fase de iniciación, el manejo de grupo, todo esto, como una constante de incertidumbre no solo para la docente, sino para las docentes con quien se laboraba, fue allí donde recibió el

conocimiento experiencial entre pares, maestras con gran experiencia brindaron a la docente las herramientas básicas para asumir su labor. En ese primer año la planeación no existía dentro del colegio, era responsabilidad de cada docente revisar por medio de libros de texto que era pertinente abordar y así se hacía , entonces se identifica que fue el libro de texto el planeador, este, decía que hacer , como hacerlo , cuando hacerlo; lo que conduce a una mirada de la práctica de enseñanza de orden tradicionalista en la que no existía un dominio discursivo, pedagógico y didáctico, la reflexión, parte entonces del reconocimiento de una docente en formación con carencias en sus acciones constitutivas.

Al siguiente año, cambio de institución, más no el manejo del conocimiento disciplinar, en el 2008 ingresa a una institución privada, pero en convenio con Secretaría de Educación de Bogotá recibía cierta población vulnerable del barrio Suba Villa María ubicado en el norte de la ciudad. Cada curso constaba de 40 estudiantes, para ese entonces la docente tuvo a cargo al grado 2° en todas las asignaturas, su práctica estuvo enfocada a darle estabilidad a los preconceptos dados en el grado anterior; allí se manejaba plan de estudios, y una programación básica por periodos. en este periodo de tiempo se enriquece su proceso didáctico al trabajar con estudiantes de cortas edades, para el año siguiente los administrativos vieron potencial en la docente, le permitieron subir de grado, (a grado 5°) y enfocó su práctica a la disciplina correspondiente, las ciencias sociales eran abordadas no como plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia de manera integradora y abierta, por el contrario existía una división de horas es decir por cada hora de clase se orientaban las ciencias sociales por separado, una hora de geografía, una de historia, una de democracia, por lo cual se avanzó bastante en el manejo del contenido disciplinar, lo cual permitió un proceso de planeación personal del área de ciencias sociales de manera tal que se pudo adecuar el conocimiento no solo a lo que espera el docente sino también a las necesidades de los estudiantes.

En este año se presenta una experiencia significativa traducida a un proyecto implementado por la institución donde cada docente podía establecer en que se consideraba fuerte para enseñar y según la oferta los estudiantes podían escoger en que

temática profundizar, en el caso de la investigadora, se dio la posibilidad de establecer una cátedra sobre Bogotá con el objetivo principal de reunir estudiantes desde grado transición hasta grado once y reunirlos una vez por semana para volverlos expertos sobre el tema esto permitió la creación de planeaciones desde los intereses de los estudiantes y repercute a la docente investigadora a reevaluar lo hecho hasta el momento y empezar a crear talleres y actividades propias para esta cátedra, por tanto, el saber docente fue aumentando por este tipo de situaciones concretas, lastimosamente no quedaron evidencias de este trabajo ya que el colegio se fue cerrado.

Es pertinente enunciar que los siguientes 4 años de labor educativa fueron desarrollados en otra institución educativa, esto fue relevante, debido al contexto que manejaba la docente pues no era lo mismo vivir al sur de la ciudad y trabajar al otro extremo que encontrar un lugar cercano al sitio de trabajo con mejores condiciones no solo laborales sino también económicas y formativas.

Es así como del año 2009 al año 2013, el proceso de planeación obtiene una transformación relevante, pues la institución educativa a la cual la docente ingresa a formar parte presenta una trayectoria educativa significativa presentando un Proyecto Educativo Institucional enfocado a la pastoral y con una concepción del sujeto que aprende ciencias sociales claro, donde la consolidación de una identidad, el fortalecimiento de un sentido social, la valoración de un desarrollo histórico y una concepción humana de la expectativa moral, reflejan el desarrollo ideológico del ser. Allí el potencial de la docente investigadora se amplía pues la organización implícita de la institución exige que exista una planeación donde se tenga en cuenta el contexto del curso, las temáticas a bordar, las actividades a desarrollar para la obtención del logro y las estrategias de mejoramiento en caso de que se vean dificultades en el proceso de aprendizaje, esta planeación se hacía semanalmente y cobró sentido al ir encaminada a una comprensión del mundo desde la causalidad, hechos, procesos y elementos que intrínsecamente o extrínsecamente afectan el desarrollo social como lo afirma Uribe C (2004) esto implicó más allá de hacer una planeación por una revisión, se hiciera con la conciencia de evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de la institución.

Intervención (acciones primarias de la docente)

En el momento que la docente inicia su labor, puede decirse que las acciones constitutivas se limitan a ejecutar actividades diseñadas por otros, es una materialización de la práctica docente pero enfocada a desarrollar esas primeras habilidades de modelación, imitación para lograr captar el interés de los estudiantes enfocándose más en cómo fue su proceso de aprendizaje ¿fue bueno? ¿fue exitoso? Respondiendo las preguntas de manera positiva se concluye que ese mismo proceso de aprendizaje debe servir para enseñar, entre tanto, es un primer constructor de experiencia que tiene una amplia relación de aprobación por sus estudiantes, puesto que se organiza la clase de manera tal que exista un paso a paso, en palabras de Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. S. (2005). se basa en la organización de la unidad, segmentación y el potencial del currículum. (p.9).

Es evidente que, su conocimiento pedagógico y didáctico, formalizado dentro de su práctica, le permitió comprender que generar prácticas, estrategias y herramientas para generar procesos de aprendizaje, instó a la docente a indagar sobre cuál era la mejor manera de explicar y de generar cierta comprensión de los contenidos que solicitaban se debían enseñar, esto conllevó a generar una interpretación de las situaciones que se presentaban en el aula para sacarles el mayor provecho posible esto teniendo presente un enfoque de enseñanza en el cual era relevante proponerse objetivos claros y, de manera muy importante, objetivos alcanzables dentro de las posibilidades de los alumnos, de su propia capacidad y de sus recursos. Feldman (2010).

Esto permitió que la docente en su recorrido por la docencia fuera encontrando las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje, para posteriormente tratar de minimizar estas dificultades, en su siguiente experiencia, su conocimiento profesional fue mejorando considerablemente, estar en una institución organizada con parámetros fuertes sobre lo que se quería enseñar, permitía crear un horizonte despejado en cuestiones de seguir creciendo como profesional. En ese momento la intervención fue más autónoma, las actividades a desarrollar en el aula dejaron de ser entendidas como

contenidos por enseñar sino como conocimientos para comprender, entonces, la docente empieza a elaborar sus propias actividades de enseñanza, evalúa tiempos y sus explicaciones en el aula conllevan en mayor medida a una interacción con el estudiante más profunda y mejor planeada, Como postula Acevedo D (2009) el uso de actividades significativas de aprendizaje, que incluyan demostraciones, analogías, metáforas, etc. para ampliar la comprensión del contenido del tema, depende de las propias características del contenido, del dominio que el profesor tenga del mismo y del conocimiento previo del tema que tengan los estudiante. Lo cual ayudara a los estudiantes a relacionar sus ideas previas con la nueva información recibida y, de esta forma, desarrollar nuevas ideas más adecuadas.

Con el tiempo, debates, foros, jornadas dedicadas a las ciencias sociales mostraron como la experiencia de trabajo en el aula podía ser exteriorizada y generar espacios de encuentro donde establecían la relevancia de las ciencias sociales como eje fundante para el desarrollo del pensamiento crítico y transformador de la sociedad, se logró entonces ubicar al ser humano como un ser situado en relaciones de significación, capaz de interpretar, representar y comunicar su visión del mundo como reflejo de sus propias circunstancias. Uribe (2004).

Evaluación, (analizando el recorrido).

Desde el momento en que se inician las labores concernientes a educar se establece muchas veces a priori que el docente cuenta con todo lo necesario para volver “competentes” a sus estudiantes y es una afirmación totalmente carente de sentido pues las necesidades del mismo van subyaciendo tal y como el contexto social, político o educativo se va transformando.

El ser docente por tanto establece una transformación en su caminar, es evidente que el docente novato sin experiencia no es equiparable al docente experimentado, pues sus conocimientos, su manera de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, la manera

en la cual se interrelaciona con estudiantes o el contexto educativo genera una variación significativa.

El conocimiento profesional del docente nombrado en Garritz, A., y Trinidad-Velasco, R. (2004) debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento curricular, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. De los estudiantes, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. Evaluando la planeación e intervención de los primeros años en la docencia se puede afirmar que primero los conocimientos ni siquiera estaban interiorizados por la docente, segundo el conocimiento del contenido era fragmentado ya que suposición radicaba en “dictar” diferentes asignaturas no relacionadas con su fuerte disciplinar, el currículo del colegio ni siquiera tenía los requerimientos básicos establecidos por el MEN, y era prácticamente inexistente el trabajo didáctico ya que se limitaba a preguntas fácticas sin relación al contexto de los estudiantes, eso sin dejar de lado que al impartir varias asignaturas se debe tener en cuenta una didáctica específica cómo se señala Acevedo D (2009)

La relación entre el conocimiento significativo y la selección de estrategias de enseñanza debe considerar las diferencias entre las diversas materias que pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje. De otra forma, cada disciplina tiene una dimensión didáctica que no está separada de su contenido, por lo que resulta imprescindible cambiar la atención desde los enfoques más genéricos hacia otros más específicos de la asignatura en la formación del profesorado, lo que supone reivindicar la importancia de las didácticas específicas en esta formación. (p.25).

Teniendo presente lo anterior poder trabajar en el fuerte disciplinar permite que la docente tenga mayor capacidad de investigar y consultar cual es la relevancia de la enseñanza de las ciencias, entonces el enfoque de aprendizaje y las características del conocimiento también, se educa no para memorizar sino para desarrollar una serie de

habilidades y destrezas que conlleven a fomentar un pensamiento menos fragmentado y más ecuánime de la realidad social, a partir de elementos propios de la ciencias sociales pues en si se trabaja la unidad en la diversidad (Prats, 2002). El saber sabio empieza hacer comprendido como aquel saber que es posible transformar a partir del análisis didáctico que empieza a aparecer pues se denota que en este parte del recorrido docente las operaciones de selección, reducción, simplificación y reformulación del conocimiento. Ramírez Bravo (2005) se hace presente estableciendo rutas didácticas a seguir de acuerdo a la intencionalidad que se quiera tener.

Reflexión, (retos y oportunidades)

Es evidente que el contexto es un referente fuerte en la transformación de la práctica docente pues en si él es el sujeto que está experimentando constantemente cambios y transformaciones, pero más allá de esa relación contractual entre las instituciones y el docente, esta relación debe evolucionar, es oportuno reorganizar y categorizar lo que se pretende en el oficio de ser docente pues el deber ser no debe estar fundamentado únicamente en el trabajo debe reivindicarse como lo dice Tamara R (2010).

Una pedagogía que acerque al alumno hacia los conocimientos, que le diga algo de su cotidianidad, de su lugar en este mundo. Una pedagogía que haga del saber una fuente de reconocimiento y regocijo con el conocimiento, una pedagogía que acerque las disciplinas sociales a la escuela y le permita al alumno el mundo en el cual vive, siente, el lugar y la importancia de su permanencia en la sociedad. (p. 12).

Para que esto sea posible es acertada la mirada de la ruta hacia el conocimiento profesional de la docente investigadora, pues conlleva a visibilizar su proceso no solo en la formación de educandos, también en su formación como docente, sus altibajos y vicisitudes en la profesión, permite observar de una manera objetiva aquellas dinámicas y singularidades de la profesión docente como faro de transformación de la sociedad, para que esto suceda, es necesario llevar la docencia al ámbito de práctica reflexiva y

continua, pues es así como se puede realizar el trazado de mejora de las acciones que constituyen la práctica del docente.

Por ejemplo, en la planeación es necesario que sea un ejercicio constante que sea fruto del aprendizaje que se vive en el aula, de tal manera que la reflexión realizada en cada ejercicio, permita tener presente los tiempos, los recursos y las actividades con el fin de buscar coherencia con los objetivos y habilidades a desarrollar y la efectividad que se busca, debe ir encaminado los procesos desarrollados en el aula a la visibilización del aprendizaje por parte de los estudiantes.

En cuanto a la intervención, cabe aclarar que va de la mano con la planeación pues en la medida que el ejercicio sea estructurado y coherente, la intervención logrará una primera premisa que será la integración y la evolución de los saberes obtenidos en la docencia, citando a Porlán, Rivera & Martín del Pozo (1997) esta fase de investigación se puede tomar como un proceso orientado de construcción de significados progresivamente más complejos acerca de la realidad, por lo tanto, la construcción de una práctica docente con mejores retos y oportunidades no es solo una actividad más es un proceso que requiere del razonamiento, reflexión e innovación constante por parte la docente investigadora, es un proceso que por tanto, esta inacabado se debe revisar como cada parte que conlleva la enseñanza ha permeado en el ser docente y como esta esencia puede irse modificando a través de las experiencias vividas de los diferentes conocimientos que llevan a la profesionalización docente.

5.1.2 Un camino con altibajos en la enseñanza de las ciencias sociales

Cuando se presenta la oportunidad de desempeñar la profesión por la cual se estudió y se formó es relevante afirmar que se desea que exista un progreso en el saber profesional, pero se debe rescatar que eso no es siempre la regla, pues las condiciones laborales, pedagógicas en el ámbito educativo pueden variar y retroceder y hasta transformar la práctica de aquellos docentes que participan en ese contexto.

Planeación: Cuando deja de ser consciente

En el año 2014 la docente investigadora ingresa a una institución de origen privado siendo un gran logro para la docente, pero, es allí donde con sorpresa se encuentra que existen formatos de planeación que no da cuenta de un aprendizaje o comprensión del desarrollo de una competencia, es un documento que controla que se trabaje sobre un libro de texto y que este sea abordado y trabajado en su totalidad, el documento de planeación no es una herramienta que cultive la cultura de la organización o comprensión de los aprendizajes es un listado semanal que limita al docente a una serie de contenidos para abordar, no existe un más allá en el documento que pueda reflejar la planeación como elemento fundante del modelo educativo trabajado en la institución el cual, hace llamarse pedagogía afectiva pues no corresponde a lo que se presenta en el modelo, se presenta con una mirada de la pedagogía centrada en el textos escolar, la docente pasa por los grados 7°, 8° y 11° donde partiendo del texto que cada estudiante compraba a la institución educativa, se realizaba la planeación de manera semanal, la cual estaba centrada en contenidos, el documento de planeación informaba como a través de la consecución del periodo se abordaban tres metas de comprensión, pero estas no tenían en su momento sustento teórico fuerte, realizando el mejor trabajo posible en el sentido pedagógico, didáctico y disciplinar, es importante referir que en esta institución la investigadora recibe en su primer año una medalla como la mejor docente de la institución, lo cual conlleva a que en su siguiente año procure mejorar la organización y planeación de sus clases, sobremanera en grado 11° por las pruebas tipo saber que desarrolla este grado.

No se puede culminar este proceso ya que la docente es nombrada por la Secretaría de Educación para formar parte del grupo de docentes del distrito en el Colegio SaludCoop Norte IED, por lo cual debe abandonar esta experiencia y pasar del trabajo en instituciones privadas a una institución educativa de carácter público.

Es allí, donde la docente encuentra que no existe como tal un formato de planeación, ni de seguimiento al trabajo realizado en aula, pues prima la libertad de

catedra y lo único que se solicita es seguir la programación. Este trabajo por tanto se constituye en una manera de planear lo que se realiza en el aula y significa un cambio para aquellos docentes que no dejan ese comunicado solo por escrito, sino que lo llevan a cabo en su cotidianidad en el aula.

Intervención: ¿Actuar sin razonar?

La intervención puede entenderse como un declive ya que el contexto educativo cambia y limita, en un principio supeditándola a realizar única y exclusivamente lo que se plantea el texto escolar, se deja de lado la realización autónoma de actividades académicas y en el distrito se suma una serie de situaciones burocráticas y de gestión de aula que limitan la intervención a una zona de confort en la cual el éxito en la enseñanza del contenido disciplinar tiene que ver con una especial comprensión del conocimiento de ese contenido dado a través de la experiencia en el aula y de la didáctica necesaria para su enseñanza donde ha existido un choque bastante fuerte, ya que a los estudiantes se les dificulta pensar solo desean memorizar pues su estructura de base tradicionalista refleja que así es como desarrollan mejor el aprendizaje ,aquí cabe resaltar la introducción de recursos tecnológicos que permiten la realización de actividades con aplicaciones, programas o videos suministra un nuevo enfoque en la enseñanza de las ciencias sociales con lo cual se espera que la docente conozca y reinterprete en su intervención en las clases.

En el último apartado, referente a los últimos años como docente en institución privada y el paso al distrito se puede analizar el declive en las acciones de intervención, esto relacionado en primera instancia con el manejo de libros de texto pues limitó el proceso de pensamiento crítico y autónomo, en el planteamiento de actividades que anteriormente se realizaba, esto conllevó a que si bien la maestra tenía esta habilidad, no podía transmitirse a los estudiantes, el texto guía remitía a una lectura y respuesta literal de lo allí escrito, y presentaba la dificultad de establecer una gran cantidad de conocimientos que era obligatorio desarrollar pero con poca profundidad, por tanto, no se daba la oportunidad de razonar, de establecer evidencias que dieran cuenta de puntos

de vista, construcción de argumentos, relacionar enunciados, generar proposiciones, evaluar o rechazar premisas en el ámbito de lo social.

De esta manera se afirma que tanto la planeación como la intervención no permitía la comprensión de la realidad y es que

La idea de que la comprensión no es algo que se posea, sino que es algo que se construye, que se encuentra siempre en estado de formación. Cuando comprendemos un tema o concepto, no solo hemos captado la información, sino que también somos capaces de usarla para realizar ciertas actividades”. (1995)

Lo anterior es responsabilidad del docente quién al cambiar de trabajo tuvo la posibilidad de cambiar este enfoque, pero, continuo en parte dando primordial relevancia a las actividades de los textos y a la simplificación de las temáticas, con lo cual, el conocimiento pedagógico y didáctico presentó un retroceso. Por consiguiente, retomando a Tardiff (2004) en el trabajo docente el contexto de sus tareas cotidianas posee, utilizan y producen saberes específicos de su profesión.

Evaluación: Acumulando experiencia

El proceso desarrollado durante esos tres años permite evaluar cuál es la veracidad de las planeaciones que se generan, cual es el papel del docente al momento de hacer las intervenciones en el aula cuando la planeación ha sido tan permeada por factores económicos o políticas que no generan un equilibrio en el propósito de educar y los medios para la obtención de ese propósito.

En primera instancia, aunque se debe valorar que exista cierto formato de planeación, este no debe ser únicamente para demostrar un proceso pedagógico, su fin debe ser la potenciación del trabajo en el aula para generar estructuras organizadas que conlleven a la obtención de metas y desempeños en el aprendizaje de los estudiantes, por tanto, los maestros son actores competentes y sujetos de conocimiento y no simples ejecutores técnicos de los conocimientos producidos por otros (por ejemplo, por los expertos en el currículo y por los investigadores en enseñanza). Entonces, cada práctica

ejecutada en ese ciclo ha tenido incidencia y significado en lo que se requiere para ejercer la docencia, en el caso particular debe ser altamente considerado que, aunque se permitió un retroceso en la aplicación y orientación de actividades dinámicas y generadoras en el aula, aún existió la interacción con el estudiante desde el saber hacer, pues ha sido la clave para fundamentar la enseñanza de las ciencias sociales más allá de un contexto o un currículo educativo determinado.

Reflexión: Hay que buscar nuevos retos

Poder delimitar objetivamente que de lo que se hace en el aula tiene incidencia en la profesión del docente, que errores se pueden cometer en las acciones constitutivas, genera reflexiones sobre el que hacer docente, Acevedo (2009) explica que el proceso de formación propiamente dicho se inicia cuando existe una planificación reflexiva de la actividad docente, “desde las finalidades educativas, la estructura conceptual y las ideas del tema que va a enseñar, hasta el contexto educativo y, entonces, comprende a fondo lo que debe ser aprendido por sus estudiantes”. (p.4). En consecuencia, se empieza a develar y a comprender que la fase exploratoria de textos y de ingresar al aula sin una óptima planeación está permeando de manera negativa en lo que se desea que como docente se potencie en los estudiantes, por tanto, el propósito fundamental se ve desdibujado a la luz del debe ser en el aula, la didáctica toma un segundo plano por lo cual es evidente la necesidad de buscar soluciones reales y óptimas al cambio.

Por supuesto, no solo es responsabilidad de ese desasosiego el contexto educativo que rodea a la docente, la intervención en el aula tiene mucho que ver, pues se limitó a existir según las orientaciones y no buscó flexibilizar lo que tenía en planeación en ese momento para superar las adversidades presentadas, en cambio, entró a una zona de confort, donde sus conocimientos disciplinares como pedagógicos y didácticos no prosiguieron en auge y estructuración, esta primera reflexión permite entender que el saber experiencial también es fuente de cambio y apropiación de comprensiones frente a la formación profesional.

Esta fase se presenta no solo como una experiencia más en el recorrido de la docencia, es la oportunidad de comprender que el estudio de la práctica de enseñanza permite dar significado al docente de su conocimiento profesional a partir del estudio de sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente.

5.1.3 Una nueva oportunidad para la transformación de la práctica de enseñanza

Se habla de oportunidades cuando existe la posibilidad de cambio o transformación en beneficio u obtención de un logro y esto fue lo sucedido con la docente investigadora en cuestión, ingresar a la Universidad de la Sabana en el año 2018 como maestrante en Pedagogía fue la oportunidad para abrir una serie de puertas a oportunidades valiosas de cambio y de generación de posibilidades dentro de lo que significa educar en nuestra sociedad.

Planeación: Volver a empezar

El ingreso al claustro de saber por parte de la investigadora, generó una serie de introspecciones frente a su quehacer en el aula, preguntas que en el primer semestre conllevaron a realizar un primer examen sobre lo que se hacía en cuanto a planeación, didáctica, gestión de aula, conocimiento profesional, rutas desconocidas empezaron a emerger a la luz de lecturas relevantes. Posteriormente, se reconoció el peso de una planeación dentro del ámbito educativo, así como empezar a pensar sobre la comprensión, la enseñabilidad de las ciencias, las habilidades científicas y como estas nociones estaban incluidas dentro de la planeación, y es aquí donde se presenta un cambio significativo, se introduce el marco del enfoque pedagógico de la Enseñanza Para la Comprensión, en el cual se vive la planeación como herramienta cultural educativa que permite la consecución de metas de comprensión que dan cuenta de lo que se quiere que los estudiantes comprendan, como se desarrolla ese proceso, cuál es su propósito y cómo se puede evidenciar lo que comprenden, de esta manera se coloca

como punta de la pirámide en la planeación, la comprensión, concebida como aquella capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas (Stone,1999).

La planeación de clase en este constructo es un mapa guía, en el cuál la docente puede orientar y centrar los objetivos de su clase, promover y despertar en los estudiantes un mayor aprendizaje de las ciencias sociales, por tanto, elaborar la planeación, en el contexto de un colegio distrital, donde no se encuentra institucionalizado el instrumento de planeación formal, representó visibilizar lo que se realiza en el aula. Estas reflexiones fueron extraídas del Seminario de Enseñabilidad de la Universidad de La Sabana, el cuál utiliza el marco de Enseñanza Para la Comprensión (EpC) como un primer paso de transformación y cambio en la concepción de la práctica de enseñanza de la docente, en aquel momento el papel del docente cambia pues; como afirma Gómez y Rodríguez (2014). El profesor tiene el deber de orientar y guiar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje para así enseñar conocimientos, destrezas, herramientas y habilidades con el uso de medios y recursos que brinden autonomía en el aula.

Intervención: ¿Porque cuesta pensar?

Al llevar al aula unas dinámicas nuevas donde es evidente unos primeros momentos de planeación con metas de comprensión claras de lo que se pretende en una clase, se puede afirmar que existió un camino nuevo, tanto para los estudiantes como para la docente, representó pasar de la clase tradicional donde se daban los conocimientos de manera unidireccional y prácticamente solo se abordaban preguntas de orden fáctico, a un primer acercamiento a la realización de actividades que implicaban la aplicación de un conocimiento, así como el uso de ciertas habilidades y destrezas.

La primera intervención se diseñó con una planeación que buscaba revisar los niveles de observación propuestos por Santelices (1989), los estudiantes desde la observación de imágenes sobre el código de Hammurabi, eran evaluados a partir de la respuesta, la observación descrita y las diferentes habilidades usadas en el ejercicio como la comparación y el contraste, la evaluación se planteó de manera informal, Cassany (2005) a partir de lo observado por la maestra en los diferentes momentos de la sesión de clase.

En la segunda intervención, se realizó una aproximación a la geografía americana para comprender que lugares fueron habitados por las civilizaciones antiguas e interpretar porque fueron habitados estos lugares y no otros, aquí se dio prelación a la observación, interpretación, recolección y organización de información relevante, así como la descripción de semejanzas y diferencias a través de la comparación de mapas.

Como constructo las planeaciones se realizaron desde el marco de Enseñanza Para la Comprensión. Stone (1999) describe que existe una etapa de introspección y reflexión sobre cómo llevar el conocimiento a un estadio superior en el cual sea comprensible a los estudiantes para que logren poseer el saber, y así interpretarlo y reconstruirlo pensando en sus intereses.

Tabla 5. Sesión de clase tercer ciclo de reflexión.

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Programada para el día 17 de octubre de 2018			
Docente: Marcela Rodríguez		Asignatura: Sociales	
		Grado: 603	Periodo: IV
HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Comprensión de los conceptos de espacio geográfico, territorio, política, sociedad y cultura en las civilizaciones antiguas			
CONTEXTO			
situacional		Lingüístico	mental
Grupo de estudiantes de la localidad 1 de Usaquén promedio de estudiantes 38, 20 niñas y 18 niños 2 estudiantes de necesidades especiales, 1 estudiante a la fecha con pérdida de año, rango de edad de 11 a 13 años El enfoque del colegio es Holístico, el PEI se llama Excelencia y Bilingüismo para el siglo XXI		Para desarrollar la temática deben tener presente conceptos geográficos como: continente, océanos, geografía física, puntos cardinales. De pensamiento como: Diferenciar, observar, compartir ideas	Se utilizará el estilo de aprendizaje visual en mayor ya que les gusta y se les facilita, junto con el verbal para poder escuchar sus apreciaciones frente al ejercicio. Deben tener presente la habilidad de observación y de seguimiento de instrucciones para la elaboración de la actividad
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)		METAS DE COMPRENSIÓN	
¿Conoces la geografía de América?		Meta:	
Una aproximación al continente americano		Conceptual	1)El estudiante comprenderá como ubicar en el continente americano sus principales características geográficas ¿Dónde me encuentro con respecto al continente americano?
ESTÁNDARES (MEN)		Procedimental	2)El estudiante aprenderá sobre la ubicación geográfica de diferentes elementos geográficos a través de la observación, la comparación y la localización. ¿Cómo los mapas me permiten comprender mi ubicación en el espacio?
Identifico y tengo en cuenta los diversos aspectos que hacen parte de los fenómenos que estudio (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).		Actitudinal	3)El estudiante comprenderá que ubicarse en el espacio le permite conocer su entorno y su identidad. ¿De qué manera puedo visibilizar el reconocimiento de las características físicas del continente americano?
Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.		Comunicación	4)El estudiante mediante el dialogo y el respeto comprenderá como reconocer diferentes características físicas del continente americano. ¿Cómo comunico mi aprendizaje?
Referentes disciplinares		http://hispanoteca.eu/Landeskunde-LA/Geograf%C3%ADa%20del%20continente%20americano.htm http://maps.google.es/ http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf	

Fuente: Formato de planeación por EpC propuesto por el Énfasis de “Enseñanza de las Ciencias para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana. 2018. Diligenciamiento propio.

Estas intervenciones fueron grabadas y posteriormente revisadas, encontrando que es de vital importancia formalizar este marco dentro de la institución educativa, pues permite no solo ver las debilidades en el proceso de enseñabilidad de las ciencias sino también como el docente puede convertirse en facilitador del aprendizaje.

Dentro de la intervención también se tuvo en cuenta los conocimientos profesionales evidenciados en el aula por cuanto presentan un insumo que expresa dentro de la intervención, el enfoque de la clase mediado por la integración del conocimiento y el desarrollo de habilidades científicas como la observación y la comparación. Es oportuno acotar que en el capítulo de resultados se encuentra más ampliada esta descripción.



Gráfico 1. Conocimientos profesionales evidenciados en la intervención.

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 1, se puede observar aquellas intervenciones que son cercanas a algún tipo de conocimiento profesional de docente que se encuentra relacionado con las ciencias sociales por la pertinencia del maestro en formación; en este apartado a diferencia de la gráfica No 1 el conocimiento pedagógico tiene un mayor peso sobre la estructura de la clase Shulman (citado en Salazar, 2005) afirma.

...las más poderosas formas de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros [...] además la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil. (Shulman, 1986, p. 9).

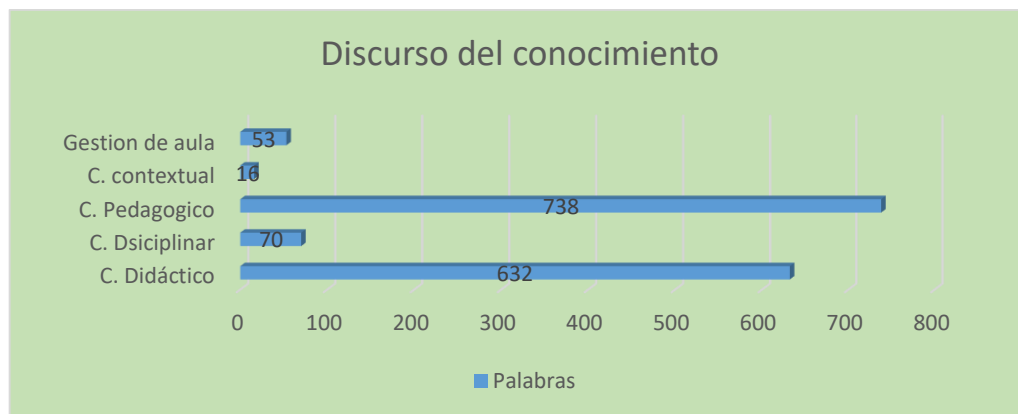


Gráfico 2. Discurso del conocimiento.

Fuente. Elaboración propia

Del Gráfico 2, se afirma que la docente tiende a reconocer la importancia del conocimiento pedagógico en su práctica de enseñanza, como uno de los medios más apropiados para la comprensión de un aprendizaje, por otro lado, teniendo en cuenta que el Conocimiento Pedagógico C.P y el Conocimiento Didáctico del Contenido C.D.C tienen estrecha relación, se evidencia que la docente en su estructura maneja el C.D.C a través de su discurso, la dinámica y el contexto del aula.

Evaluación: Dificultades en el camino

Surgieron dificultades las cuales se presentaron por el arraigo que presentaron los estudiantes por su formación tradicional, el solicitar ejercicios que implicaban pensar, interpretar, comprender, interiorizar o dar puntos de vista en algunos casos generó desmotivación, por tanto, el tiempo programado para la realización de la planeación no fue el adecuado.

Otro de los fenómenos encontrados en la intervención fue la dificultad de enlazar las temáticas a lo que se desea que los estudiantes aprendan, pues no solo constituye pensar en los propósitos de clase, aquí hay una sub categorización de dificultades que vienen implícitas pues esto quiere decir que hay una debilidad del docente en la comprensión de la relevancia del contexto de los estudiantes, sus conocimientos previos, el lenguaje conocido y la didáctica a utilizar, pues remitiendo a Prats (2012). Sustenta

que se debe tener en cuenta que la realidad es una interrelación permanente entre el ser individual y el contexto social en el que se desarrollan las acciones.

Un último obstáculo evaluado fue la necesidad de generar una mayor alfabetización científica esto debido a que los estudiantes en ciertos momentos de la intervención presentaron cierta extrañeza en los conceptos científicos que se impartieron en el aula debido a que el discurso que se presentó para algunos fue descontextualizado pues no lograron conectar, ni visibilizar una realidad cercana, por tanto, como afirma Larreamendy-Joerns, (2003) los conceptos son descontextualizados en el sentido de que su aplicación aspira a un grado de generalidad sin precedentes en la vida cotidiana, por tanto es pertinente afirmar que es necesario evaluar a la luz no solo de lo planeado, sino de lo implementado para tener la perspectiva tanto del docente quien orienta la clase, como de los estudiantes que participan en el desarrollo y progreso de la misma.

A favor se encontró que la docente en su práctica da más valor al Conocimiento Pedagógico y Conocimiento Didáctico del Contenido, lo cual desde la postura de Porlán et al (1997) es un conocimiento práctico que no se basa solo en lo académico o lo experiencial por lo contrario busca la integración y transformación de saberes en la perspectiva de formular un determinado conocimiento escolar y sobre los procesos que facilitan su construcción.

Reflexión : toda oportunidad es un reto

La oportunidad de empoderarse de la práctica de enseñanza a través del ejercicio de planear a conciencia, de manera constructiva, posee una gran fuerza transformadora para la docente investigadora, es aquí, donde el proceso de relación entre lo que se hace y los resultados obtenidos comienza a tener un resultado holístico, permea las diferentes dimensiones y conocimientos de la docente, desde lo disciplinar se puede resaltar la relevancia de la capacidad de enseñanza de las ciencias, donde desarrolla comprensión frente al objeto de estudio en las ciencias sociales, y el contexto que permea este objeto de estudio, conllevando a realizar una planeación con un fin que va más allá de explicar un tema, sino para comprender un proceso o un conocimiento el cual en este primer

momento de reflexión construyó una aproximación más cercana al desarrollo de las competencias básicas para el área de las ciencias sociales y permitió reconocer en los estudiantes que muchos tienen el potencial y la capacidad de pensar y actuar flexiblemente desde lo que se sabe (Perkins ,1999).

Frente a la didáctica, el proceso desarrollado con las dos planeaciones abordadas y estructuradas en la maestría y ejecutadas en el aula, lograron una “despersonalización” del saber (Bravo, 2005). Pues enfrentó a la docente no solo en orientar un currículo, sino pasar a una etapa de introspección y reflexión sobre cómo llevar el conocimiento a un estadio en el cual fuera comprensible a los estudiantes para que lograran poseer el saber, y así interpretarlo y reconstruirlo pensando en sus intereses, para que esto fuera posible, el diseño de desempeños de comprensión que fueran fuertes secuencialmente, que pudieran relacionarse unos con otros, que invitaran a los estudiantes a utilizar lo que saben y conectarlo a un entorno, se presentó como un gran reto , el cual sigue en construcción, pues implica involucrar a los estudiantes a rutinas y hábitos que tal vez con la mentalidad de la escuela tradicional que ha calado a nuestras instituciones educativas se hacen difíciles de concretar.

Entonces, ¿cómo poder lograr cambiar esa mentalidad tanto en docentes como estudiantes?, es aquí donde se presenta este gran interrogante que puede tener respuesta en la creación de una cultura de pensamiento en donde los estudiantes sean capaces de expresar sus ideas, y logren verse a sí mismos capaces de alcanzar el conocimiento, por tanto la labor docente cambia totalmente su sentido, debe brindar las herramientas necesarias para desarrollar en el estudiante esta cultura, es aquí donde juega un papel fundamental el desarrollo del pensamiento crítico como elemento de obtención de destrezas y habilidades como la interpretación o el análisis de puntos de vista, así como la visibilización del pensamiento, tanto en estudiantes como en la docente investigadora que es parte del objeto de estudio.

Por consiguiente, se toma el pensamiento crítico, al ser considerado por la investigadora como un hilo conductor entre rutinas de pensamiento, el marco de la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de habilidades científicas. Es aquel que

permite pensar claro y racional, favoreciendo el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente, lo cual permite que toda persona pueda realizar juicios confiables acerca de la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción (Campos, 2007). Es decir, más que buscar estudiantes que realicen todo lo que se les pide se busca fortalecer el proceso mental y disciplinado que les posibilite extender su comprensión de las ciencias sociales escolares.

Finalmente, este ciclo denominado PIER desencadenó una nueva concepción sobre la enseñanza enmarcada en elementos fundantes como la comprensión, la didáctica, el desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la autonomía pues de allí parte la transformación de la práctica de enseñanza, donde se evalúa y se comprende que la adquisición de conocimiento no se puede describir como la internalización directa de información recibida Kamil, C. (2000). es más bien el descubrimiento de los conocimientos para su utilización en diferentes contextos a partir de una reflexión continua.

5.1.4 Haciendo conexiones transformando realidades

Planeación: Fuerza y conciencia

Frente a la reflexión investigativa, se hace pertinente realizar una introspección sobre la práctica de enseñanza, esto con el fin de poder realizar una narrativa que dé cuenta de las diferentes acciones pedagógicas realizadas por la docente investigadora que le permitan reconstruir e interpretar su práctica para darle sentido y re significación.

Considerando las ideas planteadas anteriormente, encontrar elementos que dan fuerza a la práctica de enseñanza, es considerado un avance donde se contrasta elementos que no han sido significativos con aquellos que han generado oportunidades de mejora, retomando a Tardif (2004) “los saberes brotan de la experiencia que se encarga de validarlos”. (p.30). Es así como en esta introspección se puede establecer que actividades, saberes y hábitos han sido significativos para el aprendizaje y por tanto que debilidades se puede encontrar en su quehacer en el aula, así se va creando un hito

primordial en la transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, pues la planeación a ejecutarse ahora será intencionada, deliberada y con metas que abarquen como plantea Santiago (2016) “desde la experiencia elaborar fundamentos teóricos, con el apoyo de la hermenéutica y fundar una formación educativa con conciencia crítica y constructiva”. (p.12). Lo cual remite a ampliar las comprensiones frente a los contenidos del tema, revisar las características propias del contenido, profundizar en el dominio que el profesor tenga del mismo y del conocimiento previo que tengan los estudiantes, entre otras cosas, entonces, la planeación será más fluida, consciente y con incidencia total en la comprensión de las ciencias sociales y en lo que a deber ser del investigador pueden ser aspectos a cambiar o mejorar a partir de lo ejecutado en el aula.

Para este apartado la planeación estuvo dirigida a realizar un diagnóstico sobre algunas habilidades del pensamiento crítico en el aula como la interpretación y la inferencia, por tanto se plantearon desempeños que dieran cuenta de la capacidad de dar conclusiones o de dar cuenta de lo aprendido, esto con el fin de ir generando una aproximación del problema de investigación ya que en planeaciones anteriores se enuncia la debilidad en la creación de Pensamiento crítico para el área de ciencias sociales y específicamente en el desarrollo del pensamiento histórico.

Intervención :Proceso de observación y mejora

Cada proceso de aprendizaje brinda la oportunidad de poseer mayores comprensiones sobre el significado de educar y reflexionar sobre las herramientas, los marcos de enseñanza, la manera de educar en ciencias que puede facilitar y potenciar las acciones constitutivas. En este apartado es relevante destacar que el proceso de enseñanza que la docente investigadora realiza actualmente, se da en el marco de un colegio público de Bogotá con estudiantes de estrato 1 a 3, con una cantidad de estudiantes de 38 a 40 por aula; la práctica antes del proceso investigativo de la maestría se da de una manera tradicional por parte del colegio, dando prelación a elementos conceptuales y de contenido en la formación de los alumnos y dejando de lado las habilidades, creaciones, destrezas y competencias que un estudiante puede llegar a

obtener en su recorrido por una asignatura citando a De Zubiria (2006) la Escuela Tradicional subyace una visión de hombre como ser obediente, sumiso y cumplidor; un hombre que se vinculara al trabajo para realizar infinidad de procesos rutinarios y mecánicos ... que no implican procesos de cognición o de creación complejos. (p.40). Ejemplo de esto es la organización de las sillas en filas sin oportunidad de organizar de manera diferente, la permanencia en el aula constante sin oportunidad de salir de este espacio así didácticamente la clase este planeada para salir; esto tiene una incidencia en la intervención de la planeación pues limita la capacidad creativa y trasformadora del docente.

Por tanto, el trabajo generado en la maestría se reflejó en modificaciones poderosas a las planeaciones que venía realizando de manera sistemática en su institución se pensó así en el trabajo colaborativo, la implementación de secuencias didácticas con énfasis hacia una pedagogía que promueva reinterpretar el mundo y salir de los estereotipos de la evaluación formal y la intervención vertical de la docente.

Una de las planeaciones trabajadas en la maestría fue desarrollada dentro del seminario Enseñabilidad II, en la cual se solicitó crear una planeación, grabarla y hacer el posterior análisis para reflexionar sobre lo realizado. Esta planeación presentó un reto y un camino para la docente investigadora pues se ahondó en la pertinencia de escoger una temática acorde al área de enseñanza y modificar el modo de planear e intervenir no pensar en el contenido sino en lo que se desea que en el aula se comprenda, con qué objetivo, a través de que método y con qué fenómeno comunicativo; entonces, la intervención realizada se fundamentó en el seminario en la necesidad de reconocer los conocimientos profesionales del docente y su manera de interpretar estos conocimientos en su práctica docente, en este apartado se puede exaltar elementos positivos como la participación conjunta de estudiantes y docente en el desarrollo de la clase, donde el eje central era el de orientar más que dar la última palabra, esto permitió en el transcurso de la misma, que estudiantes que no se destacan por participar tuvieran voz y fueran partícipes de la dinámica del aula, Por otro lado también proporciono una mirada del aula en la cual se pudo empezar a establecer ciertas debilidades en cuanto a habilidades

como la interpretación y la inferencia, importantes desde el planteamiento de una necesidad de cambio en la educación en ciencias.

Evaluación : Asimilando cambios

Cuando se planteó la planeación, aunque fue ordenada, consiente y fundamentada, enfoco y dio un parámetro del propósito de la clase, y dio cuenta de apreciaciones como: que es importante realizar una valoración continua al aprendizaje de los estudiantes, que las metas de comprensión planteadas desde la EPC generan una secuencia de aprendizaje óptimo para los estudiantes y un orden para el docente en el aula genera otras apreciaciones importantes para destacar en el presente documento; evidencia que en la práctica de aula se debe profundizar en habilidades del pensamiento crítico como elemento fundante de la escuela nueva que permitan potenciar tanto en el docente como en el estudiante habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, explicación y autorregulación. Facione (2007) En ese orden de ideas la primera habilidad a potenciar es la interpretación por representar la posibilidad de generar conclusiones o darle significado al aprendizaje; referenciando a Tamayo, Zona y Loaiza (2015). “es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes”. (p.114). En este punto de la planeación ejecutada se pudo observar que actuar con cierta linealidad permitió reordenar el pensamiento de los estudiantes para que empiecen a tener comprensiones más profundas en su aprendizaje, por ejemplo, se fomentaron habilidades básicas de la interpretación como aclarar significados, atender información relevante, organizar la información encontrada, dar conclusiones y para sobresalir en estas habilidades se encontró que muchos estudiantes tuvieron problemas por tanto es sustancial generar estrategias de enseñanza en el aula que propendan a desarrollar estas habilidades en los estudiantes y por ende ir progresando en la reflexión de la práctica de enseñanza.

En cuanto a los aspectos a mejorar se proyecta tener un adecuado manejo de grupo, donde las instrucciones de trabajo deben ser claras y oportunas para potenciar el

trabajo, con el fin de generar procesos meta cognitivos en los estudiantes y así generar comprensiones frente al cómo y con qué objetivo o razón obtienen conocimiento. También es pertinente buscar estrategias para que los estudiantes desde diversas formas puedan socializar y comunicar su aprendizaje, dándole importancia y valor a la clase.

Otro aspecto de la intervención analizado es referido a el ámbito de la *Lesson study*, ya que esta clase se grabó para posteriormente ser vista por pares (docentes) y realizar una escalera de retroalimentación, (ver anexo 14) insumo que permitió un análisis objetivo de la clase.

Evidente en el anterior ejercicio , elementos positivos como el manejo del marco de la EPC, el generar y plantear metas y desempeños de comprensión enfocados a visibilizar lo que se desea que los estudiantes comprendan, cómo y con qué actividades logran esta comprensión, tener presentes otras acciones que antes con las planeaciones que la docente hacía no se apreciaban como, el contexto del estudiante, del docente, las habilidades de pensamiento a desarrollar, la manera de expresar o comunicar el aprendizaje por parte de los estudiantes, darse el tiempo de planear a conciencia y no por cumplir con un contrato, para esto se debe tener en cuenta como manifiesta Perkins (1999)

El currículo, este debe involucrar a los alumnos en un ejercicio constante de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas, donde se pueda revelar conexiones entre el tópico que se quiere tratar y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales. (p.15).

Por tanto, el docente debe tener un manejo del conocimiento disciplinar, de igual manera flexible para generar estas conexiones necesarias en su planeación y generar espacios en la fase de exploración que den cuenta de los conocimientos y valoraciones previas que tienen sus estudiantes.

En el aspecto evaluativo, se denotó que la retroalimentación fue continua, esto permite hacer hincapié en el modelo planteado en Poma (2005) citando a Giroux donde se habla que” en manos de los estudiantes debe existir cierto control sobre la asignación

de notas pues esto atenuara la correspondencia tradicional entre las calificaciones y la autoridad". (p.28). Por tanto, permite una relación más horizontal entre el papel del maestro y el estudiante, en el cual se da tiempo para escuchar y ser escuchado, pero se debe recalcar que para el análisis de la planeación el tiempo no fue óptimo ya que no se pudo realizar una valoración formal del trabajo realizado por los estudiantes dentro del video mostrado, esto también como consecuencia de que en el momento de la creación de la planeación, no se había tenido en cuenta el seminario de enseñanza para la comprensión y por tanto aún no se tenían interiorizados, ni adecuadamente comprendidos muchos elementos del marco de la EPC claves para una planeación más asertiva.

Reflexión : Nuevas comprensiones

Ahora bien, es relevante parar y realizar la respectiva reflexión; aunque dentro de la maestría se han dado pautas, conceptos y criterios claros, frente a cómo el docente a partir de un estudio preciso, estructurado y reinterpretado puede llegar a transformar su práctica, reconfigurando así visiones de la cultura, puntos de vista sobre el mundo, y generando conciencia sobre las evidencias y fenómenos sociales.

Es importante resaltar que en este punto las comprensiones frente a la enseñanza de las ciencias, la didáctica y la EPC aún son comprensiones iniciales y hace falta continuidad, algo que puede ser mediante la implementación de actividades en el aula para afianzar lo comprendido. Enfatizando como se expuso anteriormente la competencia interpretativa, de manera tal, que durante las clases la docente pueda evidenciar la creación de interpretaciones claras, lógicas, justificables y razonables, algo que permite dar cuenta si hay un adecuado planteamiento en la transformación del conocimiento profesional del docente. Aquí cabe resaltar que autores como Valbuena (2007) o Salazar (2005) desde sus planteamiento, sustentan que el conocimiento de los contenidos, los objetos o materias de enseñanza y conocimientos pedagógicos, son conocimientos necesario para enseñar un saber en particular, algo que será llamado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y que junto con el Conocimiento contextual

o el saber experiencial, serán pilares para el fortalecimiento del saber profesional docente, de manera tal, que con planeaciones, intervenciones y reflexiones estructuradas, el docente podrá tener insumos suficientes para poder perfeccionar su profesión.

En ese sentido, iniciar con el empoderamiento de la práctica de enseñanza, como algo propio inherente a la profesión y de pertinente, constante e inacabada reflexión suscita la creación de planeaciones con propósitos y desempeños definidos, de manera constructiva, y más aún poder analizar con un par lo realizado en el aula (*Lesson and Learning studies*) posee una gran fuerza transformadora para la docente investigadora, es aquí, donde el proceso de relación entre lo que se hace y los resultados obtenidos comienza a tener un resultado holístico, pues permea las diferentes dimensiones y conocimientos de la docente, desde lo disciplinar se puede resaltar la relevancia de la enseñabilidad de las ciencias y del seminario de investigación donde se empieza a desarrollar comprensión frente al objeto de estudio en las ciencias sociales, las competencias que posiblemente se pueden fortalecer y el contexto que permea este objeto de estudio, conllevando a realizar una planeación con un fin que va más allá de explicar un tema o de una educación bancaria (Freire,1978) sino para comprender un proceso o un conocimiento el cual en este momento de reflexión aporta a la construcción de una aproximación más cercana al desarrollo de las competencias que son necesarias fortalecer tanto de las ciencias sociales como del pensamiento crítico y permitiendo reconocer que la transformación en el aula depende del espíritu en constante evolución del docente, de la mente abierta que tenga, de la manera en que dialogue y comunique con coherencia y objetividad sus puntos de vista, de la autonomía y libertad que logre potenciar tanto en su aula, como en su mente.

5.1.5 Aporte de las Lesson and Learning Studies a la transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales

Planeación: ¿Que es la ciencia?

En esta oportunidad la planeación estuvo dirigida a partir del eje común ¿Qué es y qué no es ciencia? Con el diseño de actividades por parte de los docentes investigadores que impliquen a los estudiantes la generación de procesos mentales relevantes y de alto nivel, donde se haga visible el pensamiento de los estudiantes.

La enseñanza de las ciencias todo un reto

Las comprensiones obtenidas a la fecha estaban enfocadas por un carácter individualista y poco abarcador con la pertinencia del trabajo grupal. Este ciclo gira en torno a la eficacia de la metodología (Lesson and learning studies) Pérez y Soto (2014) donde se obtiene una primera premisa; comprender la necesidad de encontrar en el otro una oportunidad de mejora de la profesión docente me hace un mejor docente.

Para la presente planeación, se tuvieron tres miradas diferentes, dos investigadoras enfocadas a las ciencias sociales y un investigador orientado hacia las ciencias naturales, apoyados todos en los formatos e instrumentos anteriormente descritos, un primer momento se encauzó a encontrar un foco común en el que convergieran los tres investigadores. Para esto, cada uno emprendió la búsqueda de las necesidades del aula, de la profesión, de los Estándares Básicos de Competencias(2004) y allí en este último ítem estuvo la respuesta pues dentro de los Estándares se habla que resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que en él se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación, siempre desde una postura crítica y ética frente a los hallazgos y enormes posibilidades que ofrecen las ciencias. Estándares Básicos de Competencias (2004) Por esto, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales se presentan dentro del ámbito educativo como pilares para formar estudiantes que aporten a la sociedad y conozcan que existe un compromiso con el mundo que los rodea.

A partir del foco, el siguiente paso de la Lesson, correspondió a la pregunta a desarrollar, encontrando como eje común la pregunta ¿qué es la ciencia y porqué existe? Así pues, la planeación fue configurándose como aquel espacio en el aula que diera

respuesta a este interrogante. Así mismo se trabajó en el marco de la EpC buscando que tanto el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación se encaminaran con un mismo propósito.

En este campo, es pertinente destacar que se desarrolló el ámbito pedagógico y otras dinámicas del aula, que se tuvieron en cuenta como el contexto y el desarrollo de los estudiantes. Villar (2003) Afirma:

Es un verdadero motor de desarrollo activo y susceptible de ser analizado de manera mucho más fina y diferenciada en el que toma un papel protagonista las actividades que desarrollan los niños como de quien los acompañan y participan en su formación. (p.375).

De esta manera la planeación se enfocó a parte del contenido disciplinar, es decir entender qué es y qué no es ciencia y la relación que puede existir entre las ciencias naturales y sociales en cuanto a su método o propósito, a intentar visibilizar el pensamiento de los estudiantes desde una postura crítica, abierta y dialogante, donde el docente brinda la posibilidad de generar un clima adecuado para la participación y para el dialogo entre pares.

El aula desde esta consideración, tuvo cambios para lograr este objetivo, pues se trabajó en grupo cambiando las sillas individuales, por mesas con 6 integrantes cada una, con lo cual se apuntó también al desarrollo del pensamiento crítico, que ha sido otro de los focos que se deben resaltar , pues en la medida en que las ciencias se trasforman, dejan de ser el espacio en el que se acumulan datos en forma mecánica, y se interpreta que puede abrirse a la posibilidad de engancharse en un diálogo que permita la construcción de nuevos significados.

Intervención: Observación y análisis de una docente de ciencias sociales

La planeación se pensó para trabajar tres momentos de clase con una duración de 30 minutos cada uno para un total de 90 minutos, aquí una primera reflexión obtenida

de la Lesson, puesto que al observar la clase se presenta evidentemente que los tiempos planeados no correspondieron a las metas de comprensión a abordar en la intervención.

Tabla 6. Metas de comprensión de contenido.

Maestría en Pedagogía, Unidad de Comprensión Lesson Study

Dimensión	Metas de comprensión:
Contenido	El estudiante desarrollará comprensión en la identificación de las características de la ciencia y del conocimiento científico
Método	El estudiante desarrollara comprensión en la interpretación, descripción, explicación y contraste las características y tipos de conocimiento.
Propósito	El estudiante desarrollara comprensión sobre la importancia de las ciencias en el desarrollo de conocimiento como un proceso inherente al hombre en su interés por conocer el mundo y transformarlo.
Comunicación	El estudiante desarrollara comprensión en la organización de información y presentación de la misma de forma escrita y oral de lo que considera ciencia y conocimiento científico.

Fuente: Formato de planeación por EpC propuesto por el Énfasis de “Enseñanza de las Ciencias para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana. 2018. Diligenciamiento propio.

En un principio al observar el video realizado con el aula de noveno, fue evidente destacar que existieron tres momentos de clase cada uno con su propia dinámica, sus propias fortalezas y debilidades en un principio la clase se tornó instruccional, la docente construyó un mensaje plano, que solo fomentaba la verticalidad puesto que no brindó la oportunidad de explicar la importancia y pertinencia de lo planeado y se sentó en la posición de hablar y dar instrucciones, más no de tomar una postura que les permitiera a los estudiantes construir significado y sentido a las actividades planteadas en ese instante, entonces, allí aún se denota que existe tanto en el docente como en el estudiante en el primer momento de la clase un énfasis en los contenidos, aquí Kaplún (1998) califica a esta comunicación como “unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor”.(p.26). Esto conllevó a que esta parte de la intervención se viera sin mayor interés por parte de los estudiantes y que la docente pudiera observar que esta debilidad conllevó a que lo planeado en el primer momento de clase tuviera ese apartado de anticipación para poder entender las necesidades de los estudiantes y de la dinámica del aula.

Tabla 7. Planeación desde la Lesson Study momento 1.

Exploración			
<p>Se desarrollará al inicio, la rutina de pensamiento Antes pensaba ahora pienso Ritchhart, Church Morrison, 2014. (p.223). Con el fin de generar un pensamiento inicial frente a la temática a abordar.</p> <p>Posteriormente se les mostrará a los estudiantes tres videos en donde observaran tres sucesos: 1. Historia del átomo. 2. La importancia de la geografía y 3. ¿Qué es la carta astral?</p> <p>VIDEO1: https://www.youtube.com/watch?v=p59iyE1aVoQ</p> <p>VIDEO 2: https://youtu.be/eppXJKRXYOM</p> <p>VIDEO 3: https://www.youtube.com/watch?v=eYTQWvPLMKo</p> <p>Con lo anterior se les pedirá a los estudiantes que de forma individual respondan los interrogantes:</p> <p>¿Cuál o cuáles de los casos considera está relacionado con la ciencia? Y ¿Por qué?</p> <p>Una vez los estudiantes respondan a la pregunta, se hará una socialización en donde el maestro desarrollara el papel de mediador entre la interpretación que realizan, la participación y paralelamente implementara una retroalimentación no formal. Esto con el fin de ir aclarando los puntos de vista de los estudiantes e incitando a que los estudiantes generen preguntas entre ellos y se fomente el debate.</p>	Meta(s) de comprensión	Propósito Y Comunicación	
	Tiempo	30 minutos	
	Retroalimentación	<p>No formal – verbal</p> <p>Se desarrollará retroalimentación de forma oral a cada grupo, esto a partir de preguntas que surjan desde su presentación o socialización. Con el fin de dar posibilidad al estudiante de identificar qué aspectos no son claros y posibles dificultades que existen en las concepciones.</p>	

Fuente: Formato de planeación por EpC propuesto por el Énfasis de “Enseñanza de las Ciencias para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana. Diligenciamiento propio. Adaptación propia

En el segundo momento, se primó el tiempo de la clase a la explicación e interpretación de las temáticas abordadas y el tiempo para retroalimentar la visibilización del pensamiento de los estudiantes fue un poco menor, pero se obtuvo a través de la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso de Ritchhart et al. (2014) insumo para analizar lo interpretado por los estudiantes.(anexo 7)

El tercer momento de la clase el mismo tema trabajado brindó la posibilidad de generar de manera más abierta la participación en el aula y esto fue evidente en el manejo y claridad de los conceptos, una explicación rigurosa y una sencillez sintáctica la cual permitió a los estudiantes a manejar un mismo código de lenguaje con la docente y se pudo rescatar que visibilizaron lo aprendido tanto de forma oral como escrita ,tal vez no en el tiempo estimado para tal efecto pero con la evaluación continua y la posibilidad del trabajo en equipo o llamado por Kaplún (1998) trabajo GRUPAL, esto pudo visibilizar que: “«nadie se educa solo», sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás”. (p. 52).

En este orden de ideas, la intervención dentro de lo propuesto en la planeación deja ciertos avances dentro de la práctica de enseñanza enfocada al cambio de mentalidad de trabajar por contenidos y pasar a competencias pues se alcanzaron metas de comprensión como la identificación de algunas características de la ciencia y el desarrollo de la interpretación, explicación y contraste las características y tipos de conocimiento objetivo citado en la planeación abordada. Cabe denotar que en la intervención se observó que la planeación fue bastante abarcadora para lo que se alcanzó a realizar puesto que visibilizar en el estudiante la importancia de las ciencias en el desarrollo de conocimiento como un proceso inherente al hombre en su interés por conocer el mundo y transformarlo, requiere de mayor preparación y desarrollo de habilidades científicas que permitan generar conexiones entre lo que sucede en el aula y la cotidianidad en la cual se vive.

Evaluación: Centrándose en lo observado

En este ejercicio de interpretación y crítica es correcto afirmar que emergen ciertas categorías que se pueden trabajar dentro de planeación ejecutada, estas, enfocadas al ejercicio de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula una sería el manejo de la comprensión desde el marco de la EPC y la segunda la aproximación al pensamiento crítico desde las habilidades abordadas en la intervención.

En primera instancia, manejar la planeación desde el marco de la EPC representó organizar el pensamiento del docente frente a lo que quería que comprendieran sus estudiantes, a las comprensiones mutuas en ese dialogo que se pudieran generar y de la relación entre estas dinámicas y la realidad vivida en el aula. Entonces se buscó y se acertó en el tópico ya que dentro de la comprensión se afirma que incumbe a la capacidad de hacer con un tópico “una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera”. (Blythe 1999, p. 39). Ahora bien, fue evidente que con los desempeños de comprensión se implementaron más actividades, dinámicas que junto con el dialogo y la escucha generaron nuevas comprensiones en los estudiantes, lo cual quedó registrado en la utilización de la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso, puesto que fue utilizada para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso y su pensamiento frente a la exploración sobre lo que era la ciencia, sus características y su utilidad, como se afirma en Ritchhart et al. (2014) puede ser útil para consolidar nuevo aprendizaje a medida que los estudiantes identifican sus nuevas comprensiones opiniones y creencias. (p. 223). Y en la transcripción del vídeo donde se puede denotar como de manera oral y escrita demostraron y dieron ejemplos de sus nuevas comprensiones también con ayuda de rutinas de pensamiento como ¿Qué te hace decir eso?, muy útil para generar un dialogo donde se pueden profundizar ideas y comprender como las respuestas que emiten tienen una fundamentación en su pensamiento más profundo. Esto puede verse en la transcripción de la clase minuto 25 y 26.

Estudiante 1: yo digo que las dos primeras si son ciencia, porque las ciencias se estudian, pero la carta astral no, es como predicciones y pues eso no es ciencia porque para eso no hay un estudio.

Docente: ahí la ciencia es un estudio planteas tú. Ehh ¿Qué te hace pensar eso? ¿Qué es un estudio de la ciencia?

Estudiante 1: pues la ciencia es como un grupo de estudio, mientras que la astrología es solo una creencia, la física, la química, la psicología. Sí tienen un estudio y son conocimiento.

Estudiante 1: en cambio la carta astral no, porque son como predicciones que se hacen hacia lo que pasa en la vida de las personas y ya.

Figura 3. Unidad de registro 3. Fragmento de transcripción 2018.

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, junto con otras dinámicas que se presentaron en el aula dieron muestra que la planeación por EPC, aunque fue ambiciosa por la diversidad de elementos que se querían trabajar sí logró que entre los interlocutores de la clase existiera una cercanía y una escucha que conllevó a que el discurso fuera fluido y que permitiera reconocer diferentes puntos de vista y diferentes posturas frente al tema de la ciencia, en este sentido un tema a veces puede ser abstrorto, pesado o de difícil comprensión, pero en este caso resultó inteligible y dentro de lo planeado sus construcciones de pensamiento demostraron una comprensión en el mensaje y una transformación de su realidad científica.

Por otro lado, se presentó un acercamiento al pensamiento crítico eje de la investigación de la docente pues desde la comprensión se evidencia que la explicación e interpretación, son vistos como movimientos del pensamiento de alto nivel que permiten desarrollar mejor la comprensión. (Ritchhart et al. ,2014) diseñaron un mapa de pensamiento en el cual identificaron los pensamientos esenciales para desarrollar la comprensión; y algunos de ellos van en concordancia con las habilidades del pensamiento crítico planteado por Facione (2007) específicamente el enfocado a la interpretación, los cuales son:

1. *Observar de cerca y describir qué hay ahí.*
2. **Construir explicaciones e interpretaciones.**
3. *Razonar con evidencia.*
4. *Establecer conexiones.*
5. *Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.*
6. *Captar lo esencial y llegar a conclusiones. (Ritchhart, et al. 2014, p.46).*

¿Entonces, se interpreta? construir explicaciones e interpretaciones, presentan un movimiento del pensamiento de alto nivel que desempeña un papel importante para generar nuevas ideas, para hacer descripciones de lo que se está aprendiendo, para identificar y organizar la información recibida en el aula.

En conclusión: el proceso de comprensión está vinculado a la construcción de nuestras explicaciones e interpretaciones (Ritchhart et al.,2014). Entre tanto, dentro de la intervención realizada se brindó con los desempeños de comprensión la posibilidad de escuchar sobre el tema en cuestión, sobre las interpretaciones que se generaron en los estudiantes, así como de dialogar sobre sus nuevos aprendizajes y lograr percibir que estos se encontraban acordes a la dinámica de expresar con sus propias palabras lo entendido, pero de manera tal que lograron la adquisición de nuevas comprensiones. Como evidencia de esta premisa se presenta la transcripción de un apartado del final de la clase aquí participan explicando lo que entienden por ciencia

Estudiante 6: ehh la ciencia es una serie de conocimientos y estudios que se encarga de darle respuesta a las preguntas que se cuestionan los seres humanos.

Docente: Bueno, si ustedes se dan cuenta, entonces ustedes ya están empezando a tener una definición un poco más real, más objetiva, a partir de una sistematización en su cabeza de lo que es la ciencia, obviamente chicos definiciones pueden existir varias pero lo importante es que la definición que yo coloque sea la que más se acomoda a lo que mi pensamiento está produciendo en este momento...

Figura 4. Unidad de registro 3 Fragmento de transcripción 2018.

Fuente. Elaboración propia

Lo anterior da cuenta de cómo el pensamiento de los estudiantes se va configurando y pueden emitir ciertas explicaciones e interpretaciones a partir de la dinámica del aula puesto que para llegar a este punto debieron detectar lo que estaba sucediendo en la clase, prestar atención a los diferentes momentos de la misma, describir el contenido informativo que se daba en los diferentes videos mostrados para posteriormente dar una definición de lo que para ellos era la ciencia. De esta manera la docente sin necesidad de realizar una evaluación formal, pudo evidenciar que comprensiones obtuvieron sus estudiantes y que debe retroalimentar, porque tuvo que ver como interpretaban la información presentada, la cual permite transformar las formas de evaluar, algo con lo que según Díaz Barriga y Hernández (2006), están de acuerdo, afirmando que en el caso del pensamiento crítico, los rasgos de dichas capacidades se constituyen en los criterios de evaluación conocidos, tales como: análisis y síntesis de la información, inferencia e interpretación de la información. Estas son señales o manifestaciones que le permiten al docente evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Aunque cabe denotar que debido al límite de tiempo faltó un proceso importante para terminar el ciclo de aprendizaje, que fue la respectiva retroalimentación, después de estas nuevas comprensiones ya que es necesaria para comprender mutuamente que metas de comprensión se cumplieron y revisar si hay metas por alcanzar para realizar un plan de acción que permita reforzar así sea con otra temática las metas faltantes.

Reflexión: Formando conocimiento

La planeación conjunta es uno de los pilares iniciales para abordar el respectivo análisis, seguido de las fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar para las próximas planeaciones e intervenciones en el aula.

La primera premisa a tener presente es “La investigación docente requiere de la asunción de una posición autocrítica y de una disposición para someter el trabajo de cada uno al escrutinio de los demás”. (Elliot, 2005, p.30). Ya que, tanto la planeación ejecutada como la evaluación fueron realizadas a la luz no de una persona sino de un grupo de trabajo en el cual premio el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en conjunto, con

lo cual se permitió abrir el aula para analizar las diferentes acciones forjadas en el aula. En cuanto a la planeación, la reflexión más constante es: debe realizarse Lesson más específicas que aborden focos más concretos, así la intervención y la posterior evaluación brindara elementos más claros de categorizar y analizar, esto iría en congruencia con lo planteado por Elliot (2005) “«Las cosas tienden a resaltar cuando cambian o contrastan sobre un fondo fijo o cuando algo permanece inalterable sobre un fondo cambiante»; por ejemplo, las aves en un bosque se distinguen del fondo cuando se mueven” (p.36). El discernimiento que se realice al objeto de estudio podrá brindar elementos más precisos para transformar la práctica docente y así también será evidente el cambio no solo en la docente investigadora, mejor aún en su grupo de trabajo.

Esto fue evidente, pues a partir de la revisión conjunta de lo que se quería en la planeación, las grabaciones de los videos de clase y la reunión del grupo con el fin de establecer puntos fuertes y por mejorar de la intervención, la mirada frente a las acciones constitutivas de la práctica se expandió y se pudo revelar como existen elementos que pueden potenciar una clase como en el caso de la investigadora donde se pudo establecer que la experiencia es uno de los conocimientos potencializadores del trabajo en el aula.

Por otro lado, se crearon comprensiones relacionadas a la importancia del aula de ciencias, como un escenario que da relevancia no sólo a los estudiantes desde sus historias de vida, sus modelos mentales e intereses, sino también desde las formas de comunicar y construir la ciencia. (Ruiz et al, 2015, p.631). En este sentido los momentos de la clase que se presentaron de manera vertical e instructiva al ser expuestos como fallas en la relación dialógica que debe premiar en el aula, dan paso a generar planes de mejora, puesto que estos elementos si son vistos en detenimiento pueden generar procesos en los estudiantes de desmotivación de la clase de ciencias lo cual no es para nada lo que se quiere, en esta perspectiva es imperante que las siguientes planeaciones sean constructos donde la premisa sea que desde los primeros minutos de clase exista una motivación y un dialogo permanente con los estudiantes lo cual apuntaría a fortalecer los espacios para generar pensamiento crítico y una comunicación más asertiva con lo

cual la enseñanza de las ciencias se concebirá desde una perspectiva discursiva que Ortega et al (2015) plantean:

De una parte, hacer explícito el lenguaje usado por los científicos y adecuar sus usos e interpretaciones según los diferentes contextos de aplicación. De otra parte, da herramientas a los estudiantes para la comprensión del trabajo de los científicos y de los patrones temáticos propios del conocimiento científico, asimismo, posibilita la construcción de procesos conscientes e intencionados, mediados por los usos del lenguaje, en función de la comprensión de los fenómenos. (p.632).

Dentro del análisis también es pertinente resaltar las fortalezas encontradas en la matriz de *Lesson Study* (ver anexo 17) puesto que evidencian unos primeros cambios desde las primeras practicas revisadas dentro del proceso de investigación a la fecha como tener presente el contexto de los estudiantes ya que se pudo generar cierta cercanía que conllevó por ejemplo a que se presentará un humor en el aula que influyó en un aprendizaje eficaz en los estudiantes ,pues estos, al ver que se brindaba un clima de confianza fueron capaces de expresar sus ideas sin temor esto, también representa un avance en el sentido de generar el pensamiento crítico en el aula, pues conllevó a que sin salirse del tema existiera una coherencia en la dinámica del aula que conllevara a un tipo de comunicación dialógica y abierta como la nombraba (Habermas, 1998).

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. (p.143).

Otra fortaleza fue la parte motivacional, ya que durante toda la ejecución y la posterior observación de la clase existió en la docente como en estudiantes la ejemplificación acorde para darle sentido al tema trabajado, diversificación de actividades

a través del material audiovisual, una parte oral, otra parte escrita, otra en dialogo con y para los estudiantes, con lo que se pudo asegurar que el contenido nuevo que se estaba presentando fuera agradable, y motivante. Esto también pudo observarse en el manejo de las modulaciones de la voz y las pausas y silencios, motivantes a que el ambiente de trabajo sea llevado con cordialidad y respeto, y permite que entre los interlocutores exista una cercanía y una escucha que conlleva a que el discurso sea fluido y conllevó a reconocer diferentes puntos de vista y diferentes posturas frente al tema de la ciencia, en este sentido un tema a veces puede ser abstrorto, pero en este caso resulto inteligible y dentro de lo planeado sus construcciones de pensamiento demostraron una comprensión en el mensaje y una transformación de su realidad científica en este caso.

Como aspectos a mejorar, aparte de los ya planteados con la planeación, es considerable establecer como lo relacionado con la dimensión social, la cual desde la postura de Otero (2007) en el texto el discurso educativo establece que para tener un equilibrio en la práctica es necesario fortalecer criterios como la interacción permanente, la inclusión de temas sociales, el manejo de la realidad inmediata, la reflexión crítica y la puesta en común de valores y culturas externas, elementos que a la luz de lo observado en la intervención fueron tocados muy superficialmente y van estrechamente relacionados con la parte motivacional y en conjunto generan el ambiente adecuado para que surja el significado y la significación de las ciencias sociales como elemento de la vida escolar que les va a permitir mejorar sus capacidades, habilidades y destrezas.

Otro elemento que emerge es el relacionado con la explicación puesto se puede denotar a lo largo del ciclo que va relacionada esta habilidad con la de interpretación, aquí sería pertinente plantear que en la ciencia social es importante comprender que las explicaciones me ayudan a revelar a partir de la razón por que cualquier asunto, hecho, fenómeno, hito social es como es y no puede ser de otra manera. (Uribe & Solarte, 2017) esto iría en concordancia con lo planteado por Maturana (1995) las explicaciones son proposiciones presentadas como reformulaciones de experiencias que son aceptadas como tales por un interlocutor en respuesta a una pregunta que requiere una explicación. Si a partir de la práctica de enseñanza se pudieran establecer mejores maneras de

encausar las explicaciones científicas se avanzaría considerablemente en la enseñanza de las ciencias sociales.

5.1.6 Transformación de la práctica de enseñanza desde la habilidad de la interpretación

El presente ciclo da cuenta de un proceso riguroso en el cual se reflexiona sobre la práctica de enseñanza con la metodología de trabajo *Lesson Study*, más interiorizada, esta presenta los parámetros o fases de, 1. Definición del problema; 2. Diseñar cooperativamente; 3. Enseñar y observar la lección; 4. Recoger las evidencias y discutir; 5. Analizar y revisar la lección; 6. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia. (Soto & Pérez, 2014).

Nace de la colaboración conjunta entre tres docentes de colegios públicos de Bogotá, enfocados a las ciencias en Educación básica, por tanto, como la formación en ciencias no solo debe apuntar al desarrollo de contenidos sino a la adquisición de competencias y comprensiones propias de este campo de conocimiento como se afirma en autores como Perkins (1999), Lupión y Blanco (2016), y se ha podido observar a lo largo de los anteriores ciclos una evidente dificultad de la docente investigadora en hacer entender a los estudiantes la aplicación y la importancia de las ciencias sociales en su vida diaria, de acuerdo con esto, se propone como foco dentro de la enseñanza del conocimiento científico la potencialización del pensamiento crítico en el aula donde tanto docentes como estudiantes por medio del desarrollo de habilidades de las ciencias apunten a este tipo de pensamiento puesto que como se plantea en Facione (2007) “Es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” Facione. (p.21). Y como bien lo plantea este mismo autor es la interpretación un primer acercamiento y una base sólida con la cual el pensamiento crítico se hace moldeable en una sociedad.

Desde esta perspectiva se hace pertinente para las ciencias sociales abordar la interpretación puesto que es clave para el desarrollo del pensamiento, por tanto, requiere la revisión y decodificación del lenguaje, el análisis del contexto y la construcción mental de la información a fin de solucionar problemas, de interiorizar un sentido común a favor de una manera de pensar propia del conocimiento social.

Para realizar esta reflexión, los investigadores en común acuerdo cada uno desde su saber didáctico y disciplinar opta por manejar como foco común la interpretación entendiendo que para lograr esta habilidad es pertinente realizar un listado de acciones posibles que promuevan y conlleven a una planeación estructurada, entre este listado se encuentran:

- Parafrasear las ideas de los demás.
- Identificar las ideas centrales y secundarias de un texto.
- Construcción de significados
- Ejercicios de contrastación de información, para sacar conclusiones
- Objetividad en la interpretación de los intereses (ideológicos, económicos, ambientales)
 - Expresar resultados y conclusiones de un tema.
 - Rutinas de pensamiento enfocadas al desarrollo de esta habilidad.

Teniendo presente estas acciones, el grupo investigador plantea los siguientes objetivos orientadores para la realización de las planeaciones desde el marco de la EPC, el cual desde la perspectiva investigativa se presenta como el elemento estructurante que representa organizar el pensamiento del docente frente a lo que quiere lograr con sus estudiantes ,lo que llegan a comprender sus estudiantes, y las comprensiones y conexiones mutuas en el dialogo e interacción que se pueda generar de la relación entre estas dinámicas y la realidad vivida en el aula.(ver anexo 18)

Objetivos orientadores:

- Desarrollar la dimensión cognitiva de la interpretación para que el estudiante comprenda el sentido y el significado del conocimiento científico.
- Generar espacios de trabajo grupal e interacción de los estudiantes, para reconocer diferentes puntos de vista y establecer sus propias posturas.
- Asociar el conocimiento científico con el contexto del estudiante.

Es a partir de la elaboración de la fase 1 y parte de la fase 2 de la *Lesson Study*, que se inicia un proceso individual donde según los objetivos y acciones en común planteados por el grupo investigador se genera la lección de acuerdo al saber profesional de cada docente, del grupo y del contexto de los estudiantes. Para el presente ciclo se tuvo en cuenta la práctica de enseñanza de una docente de ciencias sociales de la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte, dirigida a estudiantes del grado 9°.

Planeación: La interpretación como habilidad que da sentido y significado al conocimiento social.

La planeación en este punto encuentra una dinámica más estructurada, en la cual la creación de los desempeños, tópicos y metas de comprensión contemplan cierta familiaridad, no obstante, aún el proceso de interpretación de lo que se quiere enseñar y como se percibe, debe ser orientado. Ese aprendizaje se encuentra en proceso, por tanto, la presente planeación a través del trabajo de *Lesson Study*, representa un avance en la fase de estructura metodológica, la representación de los contenidos que se desea enseñar, como aprenden los estudiantes, y la mejora en el conocimiento profesional de la docente. (Pérez, Gómez y Soto, 2011, p.1). Para el caso, la planeación generó metas de comprensión en las cuales se abordó

HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿Cómo puedo mejorar mi interpretación a través del entendimiento de diferentes perspectivas?		
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSIÓN	
¿A qué precio se obtiene el poder?	Dimensión	Meta: El estudiante comprenderá los aspectos generales que permitieron el desarrollo del imperialismo, durante las últimas décadas del siglo XIX.
	Contenido - (Conceptual)	Los estudiantes comprenderán los principales factores que provocaron la expansión imperialista del siglo XIX.
ESTÁNDARES: Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina. Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.	Método - (Procedimental)	Los estudiantes comprenderán que la interpretación y la explicación son habilidades científicas que permiten la aproximación a hechos históricos, económicos, culturales y sociales.
	Praxis o Propósitos - (Actitudinal)	Los estudiantes comprenderán como las transformaciones históricas traen consigo implicaciones sociales, económicas, sociales y culturales
	Comunicación	Los estudiantes comprenderán que a través de los organizadores gráficos pueden expresar los resultados de una comprensión a los demás compañeros del aula
	Referentes disciplinares	Eduardo Galeano El imperialismo cambia pero no se arrepiente https://drive.google.com/file/d/0B9MUX80k_Q05M2RoSlBrYnFxOGc/view Globalización o imperialismo http://www.cmvilas.com.ar/attachments/article/125/GLOBALIZACION%20O%20IMPERIALISMO.pdf Historia del Mundo Contemporáneo. Tema 5. El imperialismo. Textos sobre las causas del Imperialismo. Vicens Vives https://www.actticsociales.com/historia-del-mundo-contempor%C3%A1neo-1-%C2%BAbach/5-la-segunda-revoluci%C3%B3n-industrial-y-el-imperialismo/imperialismo/

Figura 5. Formato de Planeación Metas de comprensión propuesto por énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento científico de la maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana.

Fuente. Diligenciamiento propio

En la Figura 6 es evidenciable que se apunta a los estándares básicos en ciencias MEN (2004) los cuales indican que la meta de la formación científica debe;

Desarrollar la capacidad de los estudiantes de observar y analizar críticamente cómo los descubrimientos e ideas científicas han incidido en el pensamiento de las personas, sus sentimientos, su creatividad, su comportamiento, teniendo presente que las diferencias culturales influyen en el grado de aceptación de las ideas científicas, su uso y valoración. (p.107).

Además, la planeación se construyó desde la Enseñanza para la Comprensión concibiendo la estructuración de un trabajo colaborativo con docentes de ciencias como elemento clave para el desarrollo de la *Lesson Study*. Así, se desarrolló tres momentos claves de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis que buscan la interpretación crítica por el estudiantado de lo que ha sucedido en el mundo, y el desarrollo del pensamiento crítico para la solución del tópico generativo.

Intervención: Enfocándose en la interpretación

Se realiza la clase de ciencias según la planeación, teniendo en cuenta que para realizar la cuarta fase, fue necesario organizar las evidencias de la intervención, en este sentido se planteó como evidencia, la elaboración de un vídeo con las acciones realizadas en el aula, las fotos de los documentos elaborados por los estudiantes como rutinas de pensamiento, ficha de interpretación y proyecto de síntesis, esto con el fin de revisar las comprensiones de los estudiantes de acuerdo al foco elegido y la transcripción de 20 minutos de una de las actividades abordadas en investigación guiada, con el fin de conocer en detalle la intervención y las habilidades abordadas por los estudiantes en la sesión (ver anexo 15) allí fue posible ver la interacción de los estudiantes, el lenguaje utilizado frente al tema de poder y la lectura que realizaron de las diferentes actividades desarrolladas en la intervención las cuales dieron cuenta de procesos importantes para codificar y resignificar el discurso impartido en el aula, así como los avances en el desarrollo de habilidades desde la observación hasta la interpretación y la explicación de fenómenos sociales. Esta recolección de datos y momentos fueron estructurados y modificados por la docente investigadora de acuerdo al contexto de los estudiantes con los cuales se implementó la planeación, Longhi (2000), con el objetivo de optimizar la práctica de enseñanza de la docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes para su posterior análisis y reflexión.

Evaluación: La Lesson y sus aportes

Para esta fase se utilizó los insumos de la práctica de enseñanza relacionados en la intervención y en colaboración con los pares docentes investigadores quienes, a partir de la observación, análisis y recopilación de sus perspectivas realizan una retroalimentación en la cual presentan las clarificaciones, valoraciones, preocupaciones y sugerencias, a partir de la habilidad interpretativa la cual es el foco de la *Lesson*, las cuales se convierten en si en un gran ejercicio enriquecedor pues esta escalera de

retroalimentación afirma Wilson (2006) “es una herramienta que puede utilizarse con los estudiantes y que ayuda a cultivar una cultura de la valoración para la Comprensión”. (p.2).

En este caso, permite que el docente centre su atención en elementos puntuales de la práctica de enseñanza como los conocimientos pedagógicos y disciplinares utilizados, los recursos de aprendizaje evidenciados dentro de la *Lesson*, las fortalezas o debilidades en la orientación curricular o pedagógica, el trabajo mediado por el contexto para así establecer estrategias de mejora, en ese orden de ideas el mayor indicador era ver la utilización de la habilidad interpretativa en los estudiantes desde la intervención de la clase, por lo cual la evaluación se centró en detallar las comprensiones de los estudiantes frente a esta habilidad, sus capacidades de dar significados, construir explicaciones, interactuar en el aula y escuchar diversos puntos de vista. Otro de los componentes evaluativos es la matriz o rejilla de valoración de la práctica la cual aborda las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de manera concreta y permite analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas de la clase.

Reflexión: El discurso como fuente de significados en el aula de ciencias

Este último apartado, debe ser visto desde cada una de las acciones constitutivas descritas anteriormente, se debe considerar que todo lo que se hace por la comprensión de los estudiantes debe ser reflexionado e intencionado.

Por tanto, desde la planeación se pudo reflexionar a partir de la retroalimentación realizada en el trabajo de *Lesson Study*, que es adecuada para el foco investigativo, pues tanto el eje como el tópico generativo, las metas y desempeños se encauzaron a la habilidad de interpretación, fue evidente que se tuvo en cuenta los por menores y se realizó un adecuado planteamiento del tema para generar comprensiones en los estudiantes que implicaran el uso de la observación, la contrastación con el fin de construir explicaciones. Una evidencia de esto fue el lenguaje utilizado tanto en el contenido como en los saberes propios de las ciencias sociales, existió apropiación de

palabras y conceptos y estos fueron enunciados con sentido por los estudiantes, lo cual facilitó la valoración informal de la docente mostrando cierta alfabetización crítica Pagès (2009) en el momento de exponer sus ideas, además de observar que al asumir una perspectiva analítica, cuestionadora y transformadora del aprendizaje propició como se plantea en Santiago (2016) un acto decodificador para descifrar las razones que explican los hechos.

La planeación del trabajo desde la Enseñanza para la Comprensión, tomó en cuenta un foco, y una especial atención a los estudiantes, sus actitudes, competencias y metas abordadas, con lo cual se confirma que los desempeños fueron orientados a la comprensión del estudiante y no simplemente a un saber específico.

En la intervención, observando el insumo del vídeo, y la rejilla de valoración, se denotó que el trabajo en el aula es ordenado, pero hay poco dinamismo en algunos apartados de la clase lo cual da la impresión de que los estudiantes no estuvieran muy cómodos con el trabajo que están realizando, por tanto, se debe fortalecer las fuerzas culturales tomadas como aquellas acciones que pueden influenciar y crear una cultura del pensamiento en Ritchhart, et al (2014). Y acciones comunicativas como afirma Otero (2007) quien muestra que el docente debe “a partir de un ambiente de trabajo presidido por la cordialidad, la confianza, el respeto, la vitalidad, la alegría y las relaciones personales, explicar, enseñar, motivar y orientar a sus alumnos”. (p.7). Esto con el fin de propiciar el dinamismo esperado en todos los momentos de la clase.

Se debe destacar en este apartado como fortaleza, en la intervención, la construcción de significados en los estudiantes.

Estudiante 27: no tienen como dinero para cómo enfrentarlos sí, por decirlo así, pues hay no pueden hacer nada porque no tienen armas ni con que defenderse entonces les toca humillarse ya que ellos tienen como la superioridad.

Figura 6. Unidad de registro 4 Fragmento de transcripción 2019.
Fuente. Elaboración propia

Lo cual permitió en la docente investigadora un proceso de evaluación continuo, a partir del lenguaje utilizado por los estudiantes, las conexiones con su realidad, las

rutinas de pensamiento elaboradas para visibilizar su pensamiento, sus consideraciones y los constructos elaborados a partir de la interpretación realizada; algo que en términos de Santiago (2016) “se trata de la oportunidad de practicar la actividad pensante, como también de estimular la pluralidad de pensamiento y el aperturismo hacia la libertad de pensar con la autonomía de los criterios personales”. (p.12). Por ende, se va formalizando la aproximación al pensamiento crítico, este desde la reflexión de lo estudiado en un momento histórico y la realidad actual de la sociedad.

Con los diferentes desempeños de comprensión mediante la *Lesson study* los estudiantes organizaron la información mediante esquemas mentales reestructurados, donde las rutinas de pensamiento son esenciales para la integración del conocimiento. También reflexionaron y reasignaron los sucesos históricos presentados, mediante la contextualización de sus saberes previos y de sus interpretaciones frente a los términos estructurantes trabajados como superioridad, dominio, expansión, imperialismo, amenaza o ideología, abarcando más allá de un hecho histórico, una comprensión de la defensa humana y el respeto por la diversidad, lo cual dentro de la teoría del pensamiento crítico de Facione (2007) apuntaría a la “evolución de la toma de decisiones de carácter personal hacia otra que tenga en cuenta un nivel de integridad de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social” (p.18). Algo similar a la práctica de la enseñanza de una docente de ciencias sociales, ya que puede ser transformado con la utilización de la interpretación, como habilidad estructurante en el desarrollo del pensamiento crítico, y que uno de los objetivos es utilizar la *Lesson Study* como herramienta metodológica para lograr dichas transformaciones en la enseñanza.

En cuanto a la evaluación se pudo analizar que los estudiantes presentan una conciencia, y esta “como la responsabilidad individual frente a nuestros actos al ver nuevamente que el mundo que vivimos lo configuramos con nuestro quehacer” (Ortiz, 2016, p.70). En la cual comprenden que las actividades finales dan cuenta de su aprendizaje por tanto son trabajos potentes en su mayoría, realizan seguimiento de instrucciones y en esta ocasión debían visibilizar su pensamiento, elaborando un mapa mental con el cual debían representar y reinterpretar lo aprendido, fue una herramienta

potente que favoreció la evaluación formal de su aprendizaje, la rúbrica de trabajo facultó a los estudiantes a la revisión de su aprendizaje y por ende sus aspectos a mejorar aunque no fue tomada del todo como un elemento de reflexión. En Cobo (2016) se manifiesta el valor de la rúbrica en la medida en que “Es una herramienta versátil que puede ofrecer una valiosa retroalimentación sobre cómo mejorar un determinado trabajo. Además, brindan un mayor entendimiento del proceso de adquirir y desarrollar saberes y habilidades”. (p.130).

Los desempeños de investigación guiada y proyecto final de síntesis respondieron a rutinas de pensamiento la primera llamada pensar-inquietar-explorar y la segunda llamada afirmar apoyar y cuestionar, las cuales fueron elementos fundamentales en la práctica de enseñanza, permitieron develar el pensamiento de los estudiantes y crear construcciones mentales entre lo que sabían y lo nuevo que aprendieron. Bien se afirma en (Ritchhart, et al. 2014) “Estos son los procesos que necesitan vivir en el centro de la actividad del aula...mientras que hacemos visible el pensamiento-tanto el nuestro como el de nuestros estudiantes-llamamos la atención sobre los mecanismos por los cuales los individuos construyen su comprensión”. (p.57).

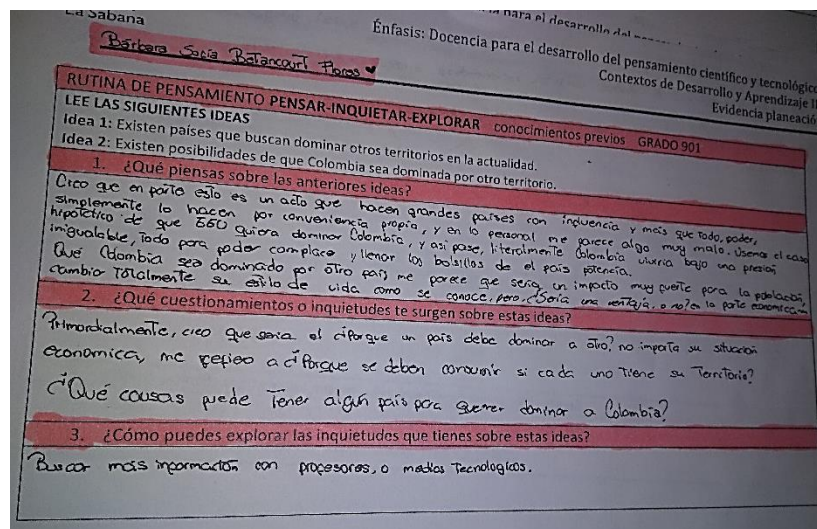


Figura 7. Rutina Pensar-inquietar-explorar. Evidencia intervención.

Fuente: Ritchhart et al (2014) diligenciamiento estudiante.

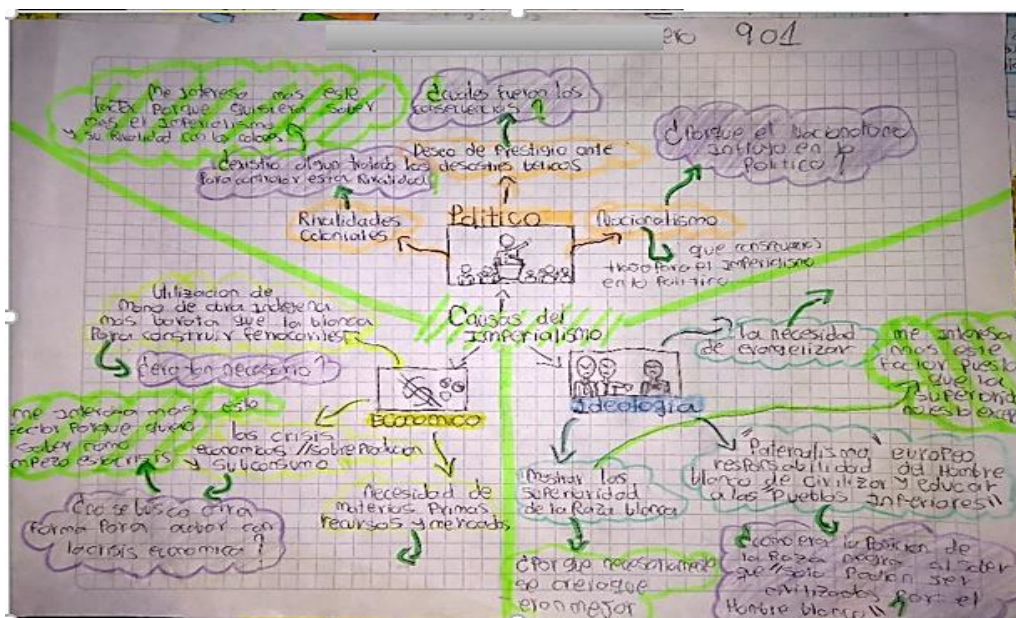


Figura 8. Rutina Afirmar-apoyar-cuestionar. Evidencia intervención.

Fuente: Cuaderno estudiante.

Finalmente, una de las reflexiones es que las *Lesson Study* son un ejercicio enriquecedor en la docente para promover cambios que fortalezcan en el aula la habilidad de la interpretación para el fortalecimiento del pensamiento crítico, por tanto, es pertinente continuar con este foco utilizando diferentes dinámicas y estrategias en el aula que orienten la práctica de enseñanza al fortalecimiento de la interpretación y la construcción de explicaciones, utilizando rutinas de pensamiento para que se conviertan en parte de la dinámica del aula y se comprenda mejor la ruta de enseñanza que se desea generar, por parte de la docente y por tanto, el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

5.1.7 Proceso de autoevaluación en el aula de ciencias sociales: formando en pensamiento crítico.

El presente ciclo tiene como objetivo explicitar en el proceso de evaluación el impacto de la autoevaluación a través de la herramienta visibilización del pensamiento como proceso que permite el reconocimiento, el valor y la comprensión del aprendizaje desde una fase declarativa por parte del estudiante entre lo que sabe y como lo sabe, lo cual se constituye en uno de los ejes transformadores de la práctica de enseñanza del docente de ciencias sociales a partir de la metodología utilizada *Lesson study* en la cual para revisar los indicadores propuestos en la planeación se aborda el trabajo cooperativo, Elliot (2015) para tal fin, se maneja en el aula el tema generativo “El mundo en guerra y la vida en peligro, que estructura saberes como guerras mundiales, revoluciones causas y consecuencias, surgimiento de ideologías y derechos humanos”. Debido a que desde los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales se establece que deben existir “códigos integradores” referidos a:

Aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo, la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas. (p.39).

En ese sentido manejar estos conceptos remiten a la posibilidad de reconocer en el aula el sentido de la formación y construcción de sujetos con derechos y deberes.

Por otra parte, se analiza el papel de la docente frente a su práctica de enseñanza, su contribución al desarrollo de la estrategia didáctica utilizada y la potenciación de una cultura de aprendizaje; el rol del estudiante como protagonista activo de su aprendizaje entorno a la autorreflexión y la autocrítica. En correlación se reflexiona sobre la meta cognición y las rutinas de pensamiento como herramientas que posibilitan la aproximación en el aula de ciencias sociales del pensamiento crítico y específicamente de la interpretación como habilidad conducente a este tipo de pensamiento.

En este ciclo, se aborda la necesidad de generar procesos de autoevaluación en el aula la cual será entendida como un “conjunto de actividades auto correctivas o acompañadas de soluciones que permiten al estudiante comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de cada uno de los objetivos de la acción formativa” (Cabero & Gisbert, 2002, p.127). Para tal fin, se utiliza la herramienta visibilizarían del pensamiento, Ritchhart et al. (2014) en la cual puede observarse el rol del estudiante en un proceso metacognitivo, (Osses y Jaramillo, 2008) y el rol de la docente como colaborador y promovedor de una cultura del pensamiento que conlleve a fortalecer el proceso de reflexión en relación con el aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes.

Planeación: Acción constitutiva transformada

En relación con los elementos de la práctica de enseñanza en ciclos anteriores, se puede evidenciar que el proceso de evaluación no se encontraba explícito, ni abordado; por tanto, fue pertinente retomar los Estándares Básicos de Competencias MEN (2004). Los cuales afirman que, la evaluación debe estar orientada a identificar las fortalezas que permiten superar las debilidades, así como determinar qué están aprendiendo realmente los estudiantes, y así buscar herramientas que permitan al docente orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia los objetivos propuestos, teniendo en cuenta, además los compromisos sociales y personales que se pueden desarrollar en el aula.

Desde la perspectiva del compromiso social y personal, el aula de ciencias sociales se aprecia como un espacio en el cual es posible generar evaluaciones que además de diagnosticar, regular o adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, también se media las necesidades y dificultades de los estudiantes. Por tanto, se decide enfatizar en la autoevaluación, ya que se presenta como uno de los procesos que permite la toma de conciencia en el aula acerca del acto de aprender, donde a partir del conocimiento presentado y trabajado en el aula se puede entrar a reflexionar sobre el propio aprendizaje. Lo que implica el reconocimiento de conceptos, competencias y comprensiones dentro de un espectro más amplio en el que los aprendizajes, permiten

un mejor discernimiento y valoración del acto de aprender, con lo cual la autoevaluación se no se convierte, en fin, sino en un medio para establecer críticas y posturas que hacen visible el qué y el cómo se aprendió.

En congruencia, asimilar la autoevaluación, requirió de la formación en el aula de ciertas características conducentes al desarrollo adecuado del proceso, en primer lugar dar expectativas para el aprendizaje, lo cual iría en concordancia con la herramienta didáctica de visibilización del pensamiento planteada por Ritchhart, et al. (2014) y las fuerzas culturales, es pertinente en este proceso de planeación indicar al estudiante en qué aspectos debe evaluarse, mostrar la meta de aprendizaje que se pretende y el propósito del proceso auto evaluativo, acto seguido establecer los criterios con los cuales contrastar los resultados obtenidos en su proceso reflexivo en concordancia con la fuerza cultural de la oportunidad, la cual expresa que desarrollar actividades específicas que requieran que los estudiantes se comprometan a pensar, entendiendo el desarrollo y la comprensión como parte primordial de la experiencia de clase puede ser óptima para generar oportunidades de aprendizaje y por ende, se genera la toma de conciencia del aprender, es decir, la conciencia del propio pensamiento ,de su funcionamiento y estructura. De este modo, es posible que el docente tenga la oportunidad de apoyar el proceso de enseñanza mediante la planeación y modificación de sus prácticas incorporando los sentires y perspectivas del estudiante.

En cuanto a los procesos de autonomía y toma de decisiones en el aula, se constituye en objetivo para la construcción por parte de la docente de un espacio en el cual los estudiantes puedan realizar una autoevaluación que exija más allá de una calificación en el sistema, una reflexión sobre sus conocimientos adquiridos y los métodos utilizados para llegar a ciertas comprensiones, puesto que como lo propone Pérez. L citado por Cruz y Quiñonez (2012)

Lo que caracteriza a la autoevaluación es que solo participa el estudiante de forma directa, debido a que se trata de un aprendizaje autónomo, donde se convierte en el protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje, aumentando su motivación, compromiso y responsabilidad. (p.102).

En este sentido, el rol del estudiante se transforma, no es aquel sujeto pasivo quien busca aprobación del docente a partir de la realización de sus actividades, es un sujeto activo el cual, desde su lenguaje, su conciencia, sus emociones reinterpreta su papel en el aula descubriendo sus necesidades, la cantidad y calidad de su aprendizaje, para así poder conscientemente representar acciones de mejora. Y no solo el estudiante reconfigura su papel en el aula la docente también puesto que debe proporcionar al estudiante más que su saber, espacios de mediación y reflexión propicios para analizar y valorar sus respuestas. Como afirma Aranda, F (2010) “los docentes debemos ofrecerles confianza en esa nueva tarea (como una forma de enseñarles a hacer uso de su libertad)”. (p.6). Perdiendo los miedos frente a la autoevaluación viéndola como proceso de responsabilidad y toma de decisiones frente a sus actitudes frente a la clase de ciencias sociales, de este modo se forma la confianza del docente en el alumno y viceversa, siendo la base para una enseñanza liberadora que forme sujetos críticos, autónomos responsables y objetivos ante un conjunto de compromisos y metas fijados previamente.

Tabla 8. Apartado rejilla de Fase de Planeación ciclo 7.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO Nº 7 LESSON STUDY			
PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS
<p>Describir en detalle la actividad</p>	<p>Enunciar el propósito de la actividad.</p>	<p>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.</p>	<p>Descripción de evidencias de aprendizajes y comprensiones</p>
<p>Realización de la rutina de pensamiento Ritchhart et al. (2014) Luz roja, Luz amarilla, (adaptación, semáforo): Leer el PAP del tercer periodo y analizar lo realizado en clase de forma individual. Deberán extraer ideas que consideren comprendidas, dudosas y falsas o no comprendidas. Luego nos sentaremos en círculo y pondrán en común sus ideas asegurándose de que todos hayan oído las aportaciones de los compañeros.</p>	<p>Los estudiantes por medio del contraste y la discriminación reflexiva pueden revisar sus comprensiones y participar de una manera autocrítica en la construcción de su aprendizaje. Meta cognición</p>	<p>Realización de la rutina de pensamiento Ritchhart et al. (2014) Luz roja, Luz amarilla, (adaptación, semáforo): Pasos a. De manera individual cada estudiante debe leer el PAP (plan de acción pedagógico del tercer periodo) y subrayar el texto, según la siguiente indicación; De color verde aquellos contenidos, habilidades o estrategias que consideran fueron comprendidos, en amarillo aquello que consideran podrían comprender mejor, en rojo aquellos contenidos habilidades o estrategias que debe reforzar para lograr una mayor comprensión y en azul aquellas actitudes y valores que estuvieron presentes durante el tercer periodo. b. Posteriormente con el contraste realizado completar el formato (semáforo) discriminando y organizando sus comprensiones. A partir de</p>	<p>Fotos del Plan de Acción Pedagógico tercer periodo subrayado: Evidencia del análisis y contraste realizado por los estudiantes Fotos del formato de la rutina de pensamiento :discriminación y evidencia de la reflexión y autoanálisis de los estudiantes Apartado de Video con la puesta en común: observar la interacción en el aula y la autorreflexión de los estudiantes frente a la construcción de su aprendizaje</p>

		<p>las siguientes preguntas ¿Qué has aprendido a lo largo del periodo y como reconoces que aprendiste? ¿Cuáles son los contenidos o habilidades que podrías llegar a comprender mejor y por qué? ¿Cuáles son los contenidos o habilidades que se te dificultaron? ¿Cuáles fueron las causas? / de qué manera influyeron en tu aprendizaje las actitudes o valores que se promovieron a lo largo del periodo.</p>	
--	--	---	--

Fuente: Matriz de Lesson Studies formato propuesto por el “grupo de investigación” de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Intervención: Visibilización de la metacognición

Ser parte de la valoración de la estrategia didáctica visibilizar el pensamiento mediante rutinas como elemento central de intervención permite evidenciar niveles de comprensión que pueden llegar a darse en el aula donde existe la visión del aprendizaje ya no “como una acción pasiva de recibir información, debemos tener en cuenta que el aprendizaje sucede como resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos”. (Ritchhart et al. 2014, p.63)

De esta manera, se centró la experiencia de autoevaluación en el aula con estudiantes del grado noveno a partir del manejo de la rutina de pensamiento llamada “Semáforo”. La cuál tuvo su apropiación a partir del trabajo metodológico llamado *Lesson Study*, el cuál desde el trabajo con pares docentes presenta “una construcción del Conocimiento Pedagógico, compuesto por un vocabulario común de conceptos y una sintaxis de la teoría, que se evalúa, modifica y se ajusta a sí misma en el proceso” Elliot

(2015). Por lo tanto, la rutina fue objeto de transformación, con el fin de involucrar a los estudiantes en una oportunidad de indagación y autocritica frente a su proceso de aprendizaje sobre los temas trabajados durante el tercer periodo académico en Ciencias Sociales. Este proceso autoevaluativo es pensado como categoría evaluativa, y se asume con una connotación relevante dentro del proceso investigativo. A partir de esta premisa, se establece como eje central, dar valor a los niveles literales, de inferencia y argumentación de la estrategia “Semáforo”, realizada por los estudiantes, con el objetivo de revisar los procesos de evaluación continua de la docente. (ver anexo 19)

El proceso inicia en un primer momento mediante la discriminación por colores (rojo, amarillo, verde) de las temáticas, competencias y habilidades desarrolladas en un periodo académico de manera ascendente, desde lo que menos lograron comprender a lo que más generó una comprensión, este primer ejercicio dio cuenta de un proceso de lectura literal de un texto trabajado y realizado por la docente en el colegio llamado PAP “Plan de acción pedagógico” el cual contiene semana a semana los temas, actividades y estrategias previstas para diferentes logros de aprendizaje de cada periodo, de este modo se llevó a los estudiantes en un primer nivel a realizar un proceso de juicio valorativo de lo realizado en el aula durante el periodo.

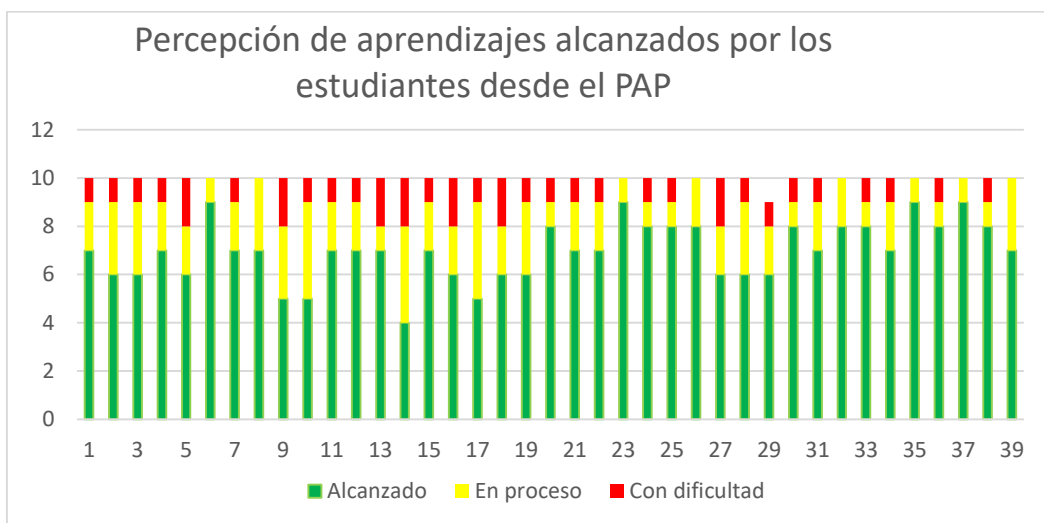


Figura 9. Ejercicio de lectura del PAP tercer periodo. Ciencias Sociales. [Fotografía].

Fuente: Elaboración Propia.

La anterior figura presenta el ejercicio de semaforización de 39 estudiantes, los cuales, a partir de la valoración de su aprendizaje durante las diez semanas lectivas correspondientes al tercer periodo, mostraron en promedio un 70 % de aprendizajes alcanzados, un 20 % de aprendizajes aún en proceso un 10 % de aprendizajes con dificultad, Además muestra como de 10 actividades en promedio 7 fueron comprendidas por un gran porcentaje de estudiantes, 2 aún se encuentran con dificultad y 1 presentó gran dificultad para la mayoría de los estudiantes.

Esto remitió a la docente investigadora a revisar las actividades de la semana en las cuales se presentó dificultad, donde encontró que la estrategia didáctica utilizada para explicar el tema Revolución rusa, no fue conducente a generar comprensiones en los estudiantes, esto sucedió puesto a que la docente presentó un vídeo con las características principales a abordar pero por dinámicas institucionales no fue posible realizar la retroalimentación adecuada, lo cual conduce a especificar la importancia del papel del maestro como orientador en el saber disciplinar .como plantea Kaplún (1998) “el educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance en el proceso”.(p.44).

En un segundo momento se pasó a desarrollar el nivel inferencial y argumentativo con la categorización de sus comprensiones en el instrumento de la rutina de pensamiento llamado Semáforo de Ritchhart et al (2014) aquí a partir de la actividad anterior de manera individual contrastaron y expresaron de manera escrita el aprendizaje alcanzado a lo largo del periodo, reconociendo que y como aprendieron, en concordancia con Osses y Jaramillo (2008) este proceso permite la metacognición pues es una operación cognitiva que relaciona los procesos de supervisión y de regulación que los estudiantes ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido. Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo

al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”. Esto conlleva a que sea posible reconocer qué contenidos o habilidades podrían llegar a comprender mejor y por qué, de igual forma que dificultades de aprendizaje presentaron y cómo influyen en el aprendizaje las actitudes o valores que se promovieron a lo largo del periodo.

“Lo que más claro me quedo este periodo fue la segunda guerra mundial, después la revolución rusa y por último el periodo entre guerras me gustaron mucho las actividades de las cartas a los sobrevivientes de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki y como se sentían los soldados en el frente. Yo sé que aprendí porque cuando me preguntan acerca de esto automáticamente puedo responder, además me llamaron la atención estos temas y consulte más allá, además puedo hablar de esto con mis propias palabras”

Figura 10. Unidad de registro 4 Extracción respuesta rutina de pensamiento Semáforo 2019. [Figura].

Fuente: Elaboración Propia

En el desarrollo de la sesión de clase mediante los videos observados se evidenció que las intervenciones por parte de la docente fueron menores que en otros ciclos lo cual en un primer momento puede interpretarse como una sesión de clase que primo por brindar espacios a los estudiantes para llegar a la comprensión e importancia de la asignatura sin necesidad de imponer la voluntad del docente, lo cual iría en concordancia con el cambio de actitud y empoderamiento en el aula en los estudiantes y por ende de un discurso de la docente dimensionado en lo afectivo y lo ético (Otero, 2007) y no instruccional como puede ser evidente en los primeros ciclos de reflexión elaborados. Este discurso transformado conduce a implementar desde los guiones de acción estrategias y procesos que permitan continuar con los cambios desarrollados e interiorizados en el aula de ciencias sociales.

Evaluación: Razonar con evidencia

Este conjunto de actividades desarrolladas en el aula , fueron conducentes en los estudiantes a razonar con evidencia por lo cual a través de sus respuestas visibilizaron las conexiones entre el tema generativo abordado en el periodo junto con las actividades, habilidades y valores trabajados, de esta manera se cumple con el objetivo de reflexión y autocrítica en la estrategia didáctica rutina de pensamiento utilizada como herramienta para generar comprensiones respecto al valor de la autoevaluación y la metacognición del aprendizaje en el aula de ciencias sociales. Cabe denotar que este proceso argumentativo fue enfocado desde tres perspectivas de análisis, Buitrago, Mejía y Hernández (2013) las cuales son:

- “1) Procesos cognitivos del nivel lógico-conceptual.
- 2) Características lingüística-discursivas de los niveles lingüístico y del discurso.
- 3) Representaciones sociales.

Éstos tres ámbitos son lo que se puede denominar como conceptos (informaciones, datos, etcétera), procedimientos (habilidades y destrezas) y valores (creencias, opiniones, hábitos, etcétera)” (p.25).

Lo cual simplificado remite a tener presente dentro de la rutina:

1. opinión
2. opinión, argumentación con razones conceptuales que la apoyan.
3. opinión, argumentación con razones conceptuales y éticas que la apoyan.

Partiendo de lo anterior, se encontró que un 21% de los estudiantes se quedó tan solo en la opinión, por ejemplo: “para mí el tema que podría comprender mejor sería la revolución rusa y la segunda Guerra mundial ya que tiene temas que me parecen interesantes” Unidad de registro

Un 36% de los estudiantes argumentó con razones conceptuales, por ejemplo:

“...desde mi punto de vista, yo digo que me faltó aprender más sobre el tema de las bombas de Hiroshima y Nagasaki en Japón durante la segunda Guerra mundial, ya que considero que puede tener diversos temas a explorar en clase como su contexto actual y puede que no los hallamos abordado” unidad de registro 8.

Fuente: Elaboración Propia.

Aproximadamente un 43% de los estudiantes argumentó con razones conceptuales y éticas mediante la rutina, por ejemplo: “... En este periodo he aprendido sobre las guerras mundiales, la revolución rusa, el periodo entre guerras y los daños que se presentaron en estas guerras, uno de estos fueron en Hiroshima y Nagasaki, y esto tuvo unas consecuencias muy graves a través del tiempo, y ese estudio nos ha hecho pensar que todos valemos y todas las personas tienen valor e igualdad de derechos y oportunidades....”Unidad de registro 9 .

Lo anterior refiere a retomar estos tipos de interpretación y argumentación realizados por los estudiantes y “develar que a menudo depende de la reconstrucción del proceso y el mecanismo causal que describe cómo las cosas ocurrieron en una instancia particular o cómo funcionan las cosas en un contexto específico.” Bermúdez, (2015 p112). Por tanto, refleja una aproximación al pensamiento sistémico y crítico, brindando espacios en el aula para que tanto docente como estudiantes tengan la confianza de explicar procesos históricos, conflictos sociales y experiencias personales de manera articulada en el aula de ciencias.

Reflexión: auto criticidad e interpretación de su proceso de aprendizaje

Desarrollar un proceso auto evaluativo que cumpla con los propósitos planteados en la fase de planeación, remite comprender la calidad de actividades y estrategias que se deben desarrollar en el aula, por tanto, uno de los elementos fundantes para que se de este objetivo de calidad desde lo macro es pensamiento crítico, reconociendo que

consiste en la apropiación de una variedad de habilidades que se deben desarrollar en el aula, tales como el análisis, la inferencia, la evaluación, la interpretación, la explicación (Bermúdez, 2015) esto conlleva a enfocarse desde lo micro en el proceso investigativo en la habilidad interpretativa puesto que representa un modo de razonar y por ende de construir significados (Richard y Elder, 2003); entonces observar la autoevaluación de manera articulada con la visibilización del pensamiento, el pensamiento histórico y la metacognición como conjunto de perspectivas que al enlazarse pueden generar una transformación en la práctica de enseñanza de los docentes de ciencias sociales.

Algo que representa en el devenir actual de la educación, la oportunidad de reconocer el papel que tienen en el aula docentes y estudiantes por ir construyendo una “conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro” Santisteban(2010) a través de las conexiones entre la conciencia histórica expresada en la habilidad de contrastar lo enseñado con lo aprendido, la oportunidad de generar explicaciones plausibles de eventos y procesos históricos propósito de la enseñanza de la historia ,Bermúdez (2015), las diferentes estrategias de estudio para llegar a los objetivos esperados, facilitando de esta forma el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia, aquí entra en concordancia el proceso de metacognición el cual permite comprender "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Osses 2008).

En consecuencia, la visibilización del pensamiento mediante las rutinas de pensamiento realizadas, logró un movimiento del pensamiento de alto nivel desempeñando un papel importante para generar nuevas reflexiones, para hacer descripciones de lo que se está aprendiendo, y como se está aprendiendo, para identificar y organizar la información recibida en el aula, por ende, está ligado al proceso de comprensión y adquisición progresiva de habilidades y conceptos a través de la valoración, el reconocimiento y la confianza en su propio proceso académico lo cual

confiere a la planeación de la autoevaluación en el aula de un proceso de conciencia y autonomía en estudiantes y docentes.

<ul style="list-style-type: none"> Actividad de reflexión sobre las consecuencias de la guerra a partir de la creación de una historia alternativa sobre el fin de la gran guerra. Visualización video sobre la revolución rusa y su relación con la gran guerra. https://www.youtube.com/watch?v=etDsjQCuyMQ
<p>Semana 4: (1clases, 2 horas) 22 al 26 de julio</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de línea de tiempo sobre los eventos, personajes y principales características desarrolladas durante la gran guerra y la revolución rusa. Rutina de pensamiento conversación sobre papel orientada a la temática "Revolución rusa". Proyección Apartados de la Película "La lista de Schindler". Retroalimentación análisis de las escenas
<p>Semana 5: (2 clases, 4 horas) 29 de julio al 2 de agosto</p> <ul style="list-style-type: none"> Proyección Apartados de la Película "La lista de Schindler". <p>Retroalimentación análisis de las escenas</p>
<p>Semana 6: (2 clases, 4 horas) 5-9 de agosto</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualización video sobre la segunda guerra mundial https://www.youtube.com/watch?v=AYQ8ht8vYTE Elaboración de infografía en el tablero a partir de los principales elementos evidenciados en el video. Visualización video memoria a Hiroshima y Nagasaki https://www.youtube.com/watch?v=13aATKh-FvQ <p>Elaboración cartas a los habitantes de Hiroshima y Nagasaki conmemorando el lanzamiento de las bombas atómicas.</p>
<p>Semana 7: (2 clases, 4 horas) 12 al 16 de agosto</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualización video memoria a Hiroshima y Nagasaki https://www.youtube.com/watch?v=13aATKh-FvQ <p>Elaboración cartas a los habitantes de Hiroshima y Nagasaki conmemorando el lanzamiento de las bombas atómicas.</p>
<p>Semana 8: (2 clases, 4 horas) 20 al 23 de agosto</p> <p>Lectura Obligatoria fragmentos del libro "espejos" de Eduardo Galeano "El Diablo es judío" (pág. 117) "el diablo es homosexual" (pág. 119) "el diablo es gitano" (pág. 120) "prohibido ser anormal" (pág. 264) "Higiene social, pureza racial" (pág. 265) "Guernica" (pág. 269) "insolencia" (pág. 273) "Negro Aiado" (pág. 274) "La impunidad es hija del olvido" (pág. 276) "quiereme mucho" (pág. 279) "No eran héroes de Hollywood" (pág. 284) "Moria una guerra: otras quevas nacián" (pág. 285)</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicio de elaboración de mapa mental sobre las lecturas Prueba saber

Figura 12. Evidencia intervención ciclo VII. [Fotografía].

Fuente: Elaboración Propia

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTIFICO EVIDENCIA 2

NOMBRE Valentino Garcia Durán CURSO 901 FECHA 05-09-19

¿Qué has aprendido a lo largo del periodo y como reconoces que aprendiste?	Comprendi el tema de la Segunda Guerra Mundial y su importancia. La bomba nuclear de Hiroshima y Nagasaki también estudié el tema de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Yo reconozco que aprendí los temas mencionados anteriormente ya que me se desmenuza muy bien al hablar de dichas temáticas y puedo hacer ciertas conexiones con Colombia tanto con algunas de ellas.
¿Cuáles son los contenidos o habilidades que podrías llegar a comprender mejor y por qué?	Creo que el tema de focuina. Ya que creo que se lo básico sobre este tema, sin embargo creo que podía tener una mejor comprensión del tema si a indagaba e investigaba mas a profundidad, otra tematica que me quedo un poco incómoda comprendida fue el período entre guerras, que creo que ver con la que procesaba anteriormente, pero también hay una situación que siento surreal me quedo del todo claro, la cual es la Guerra Civil Española.
¿Cuáles son los contenidos o habilidades que se te dificultaron? ¿Cuáles fueron las causas?	Creo que el único tema que pienso que se me "dificulta" más es el de la Guerra Civil Española, pero creo que esta se debe a que no lo vimos en profundidad en clase, como las temáticas mencionadas en el primer cuadro.
Podrías contar de qué manera influyeron en tu aprendizaje las actitudes o valores que se promovieron a lo largo del periodo.	Creo que estos valores como el compromiso, escuela, Autonomía, etc. Creo que evidentemente influyeron de forma positiva en mi proceso de aprendizaje ya que todo esto me permitió ver y conocer el punto de vista de mis compañeros de una forma respetuosa, y me permitió ser más entusiasmado a lo que hago y no ser constantemente también de cierta forma me permitió ser más solitario y que a mis compañeros en sus dificultades.

Figura 13. Rutina Semáforo. Evidencia intervención. [Fotografía].

Fuente: Elaboración Propia

La adopción de este modelo de autoevaluación remite al docente a entrever los niveles literal, inferencial y argumentativo que tienen los estudiantes a través de la discriminación, la categorización y la evaluación de su aprendizaje, por tanto, es pertinente trabajar esta rutina en seguidas ocasiones pues en palabras de Ritchhart et al. (2014), son procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas... además de ser andamiaje y apoyo al pensamiento de los estudiantes.(p.85). Como beneficio este tipo de rutina además de centrarse en la auto criticidad y metacognición del estudiante, representa la creación de interpretaciones que permiten el objetivo de exigir la evidencia y el razonamiento, para la elaboración de un juicio crítico, lo anterior conduce a que los docentes en su ejercicio de planeación de autoevaluación deben ser conscientes de las preguntas y los propósitos que formulan a sus estudiantes pues este elemento hace parte del éxito de la estrategia didáctica.

Entendiendo este proceso, se puede afirmar que el aprendizaje a través de la autoevaluación puede tener un gran avance cuando se liga a prácticas reflexivas y críticas, precisamente

Porque la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para conocer, puesto que beneficia a todos los que se encuentran implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje, debido a que a través de los resultados de la evaluación se puede deducir en qué medida se están cumpliendo los objetivos institucionales. (Núñez y Urquijo, 2012, p.99).

En consecuencia, realizar metódica y estructuradamente la autoevaluación remite a favorecer los procesos y metas institucionales de los aspectos tanto académicos como convivenciales de la comunidad educativa.

CAPITULO VI

6.1 Análisis e interpretación de los datos

A continuación, se describen los resultados hallados a partir del proceso de investigación, desglosado desde las categorías encontradas tales como los avances, cambios y, transformaciones durante y después de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, planeación, intervención y evaluación. Para la primera categoría Enseñanza de las ciencias sociales, se hace el respectivo análisis triangulando los ciclos de reflexión, desde las subcategorías a priori detalladas en el capítulo 4, la planeación de la clase, las estrategias de enseñanza y la evaluación en el aula; para posteriormente relatar desde el referente teórico que sustenta la evidencia, los hallazgos o cambios en la práctica de enseñanza.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos y análisis para la categoría habilidad interpretativa desde el pensamiento crítico y sus subcategorías construcción de significados y Análisis del discurso en el aula de ciencias sociales. Para este análisis se tuvo en cuenta las grabaciones y transcripciones, las rutinas de pensamiento, las rubricas y rejillas, se presentan los resultados desde matrices y gráficos que facilitan la observación, exploración y análisis de los cambios encontrados y las posibles razones a la luz de la teoría y la práctica.

Los anteriores aspectos permiten evidenciar en el transcurso de la investigación como la docente transforma su práctica de enseñanza con argumentos teóricos basados en la práctica y sus cambios incidiendo así, en el desarrollo de la habilidad interpretativa para mejorar su pensamiento crítico e histórico. A continuación, se presentarán los resultados que pretende describir los cambios de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales con respecto a las subcategorías planeación de clase, estrategias de enseñanza, y evaluación en el aula, la cual considera el análisis de cada uno de los ciclos de reflexión a la luz de los cambios y elementos de transformación encontrados.

Tabla 9. Matriz categoría enseñanza de las ciencias sociales.

Matriz de triangulación			
Categoría Enseñanza de las ciencias sociales			
Ciclos	Planeación de Clase	Estrategias de enseñanza	Evaluación en el aula
1	<p>La planeación de clase en los inicios profesionales era inexistente, mediada por los libros de texto evidenciaba una falta de visión de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Como consecuencia no existía una hilación entre temas, objetivos recursos y procesos de enseñanza.</p> <p>No existía una relación implícita en el modelo pedagógico de la institución y el referente disciplinar de la docente.</p> <p>Resaltar la pertinencia de entender las dinámicas métodos, obstáculos e instrumentos del profesional de enseñanza de las ciencias para construir significados progresivos y complejos conllevan al docente a buscar mejora en su conocimiento profesional.</p>	<p>Se limita a imitar o realizar actividades diseñadas por otras personas, no existen objetivos o propósitos claros para sus estudiantes, es un fenómeno que abarca avances y retrocesos según la dinámica laboral de la docente.</p> <p>Posteriormente va tomando fuerza a partir de la experiencia de la docente, realizando debates, actividades elaboradas por su autoría y ejecución organizada, las cuales en muchas ocasiones no quedan evidenciadas en la planeación.</p> <p>No existen momentos de reflexión frente a las acciones implementadas en el aula.</p> <p>Las estrategias son transmisivas sin ninguna adaptación al contexto o estilo de aprendizaje de los estudiantes por tanto es una acumulación de contenidos. El enseñar es tomado como un acto de transmitir saberes. Esto, se aleja del desarrollo de competencias.</p>	<p>No hay reflexión frente a esta acción, la evaluación se encuentra dada por medio de preguntas de orden fáctico, sin tener presente el contexto y las particularidades de los estudiantes, sus intereses o motivaciones, muchas actividades buscaban la memorización de contenidos con pocas estrategias didácticas.</p> <p>Se debe ver la evaluación como un proceso que se sustenta desde el razonamiento, la reflexión y la innovación, sobreponiéndola a la concepción transmisionista, sin sentido ni relación pedagógica en la medida que se puede pensar en nuevas formas de enseñar la ciencia.</p>

2	<p>Aparece la figura del formato de planeación, pero su función es demostrar un proceso administrativo, el fin de la planeación no contempla la potenciación del trabajo en el aula para generar estructuras organizadas que conlleven a la obtención de metas y desempeños en el aprendizaje y por ende la comprensión</p> <p>El docente es voluble e inconsecuente en su modo de presentar las virtudes o errores de la manera de planear, lo cual a través de la reflexión y el constructo teórico le permite comprender ciertas fallas y construir el camino de planeación coherente a las posibles habilidades o competencias a desarrollar.</p>	<p>Aun no hay una reflexión explícita frente a los contenidos, sigue el modelo tradicionalista en el cual los procesos de comprensión no son claros.</p> <p>No existe un análisis de las variables que pueden presentarse en el aula, por tanto, las actividades no están estructuradas para contemplar esta dinámica contextual y de gestión de aula.</p> <p>La puesta en marcha de la planeación no genera evidencias del aprendizaje de los estudiantes por tanto no existe una validación de una estrategia óptima que promueva a comprensión en el aula.</p>	<p>La evaluación es unidireccional solo el estudiante es evaluado de manera discontinua el enfoque de la validación del aprendizaje esta mediado por la cantidad de hechos, fechas y sucesos que pueda memorizar.</p> <p>No se habla de momentos de autoevaluación o hetero evaluación tampoco de retroalimentación. Por tanto, el proceso de evaluación es incompleto lo cual impacta negativamente en el proceso de aprendizaje.</p>
3	<p>Inicia una orientación teórica frente a los conocimientos profesionales del docente, el manejo de la EPC, entender el proceso de visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción abarcadora e integral de lo que se espera actualmente que se estudie en esta disciplina</p> <p>Se considera el pensamiento crítico como un eje articulador entre el marco de la EpC, las</p>	<p>Se inicia un proceso reflexivo y dinámico construyendo actividades de conceptos previos, investigación guiada y proyecto de síntesis que obedecen a momentos y dinámicas que se empiezan hacer explícitas.</p> <p>Se busca mediante las metas de comprensión llevar el conocimiento a un estadio superior en el cual sea comprensible a los estudiantes y así, logren poseer el saber, interpretarlo y reconstruirlo pensando en sus intereses.</p>	<p>Aún se observa un arraigo a la formación tradicional, el solicitar ejercicios que implicaban pensar, interpretar o dar puntos de vista en algunos casos generó desmotivación, por tanto, el tiempo programado para evaluar no fue utilizado adecuadamente. Se presentaron dificultades como</p>

	<p>rutinas de pensamiento y el desarrollo de habilidades científicas.</p> <p>la planeación realizada para este ciclo demuestra la pertinencia de articular en el aula las diferentes dimensiones del conocimiento profesional docente y una concepción de enseñanza constructivista y liberadora.</p>	<p>Existe articulación entre los conceptos y las temáticas comunes de los estudiantes lo cual conlleva a la comprensión del fenómeno o proceso estudiado, el contenido como tal pasa a ser una herramienta más y no un fin, pero aún son descontextualizados algunos conceptos y conocimientos por lo cual se debe seguir desarrollando estrategias que abarquen esta dimensión.</p>	<p>enlazar las temáticas a lo que se desea que los estudiantes aprendan, pues esto quiere decir que hay una debilidad de la docente en la comprensión de la relevancia del contexto de los estudiantes, sus conocimientos previos, el lenguaje conocido y la didáctica a utilizar, por ende, es necesario generar una mayor conexión entre el lenguaje de las ciencias sociales y el contexto.</p>
4	<p>Se retoma la experiencia y la introspección como base en la planeación.</p> <p>Inicia un diagnóstico sobre algunas habilidades del pensamiento crítico en el aula como la interpretación y la inferencia.</p> <p>Planear por EpC y trabajar <i>Lesson Study</i>, permite encontrar características de la práctica de enseñanza no vistas anteriormente.</p> <p>Las metas de comprensión planteadas desde la EPC generan una secuencia de aprendizaje óptimo para los estudiantes y un orden para el docente en el aula.</p> <p>La identificación, análisis y reflexión de los saberes que son propios de la labor del docente, en donde se</p>	<p>Existen unas actividades focales organizadas de acuerdo a las metas de comprensión que abarcan el uso de habilidades, desde su desarrollo cognitivo, y un primer diagnóstico del contexto.</p> <p>Se fomentaron habilidades básicas de la interpretación como aclarar significados, atender y organizar información relevante, en este proceso se encontró que muchos estudiantes tuvieron dificultades, por tanto, es imperante en la práctica de enseñanza, generar estrategias sobre todo en la fase de investigación guiada que propendan a desarrollar estas habilidades.</p>	<p>La docente da prelación al conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, dejando en un nivel bajo el conocimiento disciplinar, el contextual (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005)</p> <p>La evaluación abarca diálogo e intervención de los estudiantes-docente en la dinámica de la clase.</p> <p>Se rescata la participación activa de estudiantes y la dinámica donde se muestra que tanto el</p>

	<p>establece que aptitudes pone en escena el maestro a la hora de adentrarse en el aula y que cada una de estas determina las características de su práctica de enseñanza.</p>	<p>Se explicita la visibilizarían del pensamiento como una herramienta que permite al estudiante presentar que sabe cómo lo sabe y para que lo sabe, con lo cual genera en el pensamiento movimientos de orden superior que conllevan al cumplimiento de los propósitos de aprendizaje.</p>	<p>conocimiento didáctico del contenido como el conocimiento contextual son necesarios en la valoración formativa continua. Se comprende la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
5	<p>La planeación cuenta con tiempos, se da énfasis a la dimensión comunicativa en el aula. Al crearse de manera conjunta la planeación refleja riqueza en la estructuración de la clase. Se hace un fuerte hincapié en trabajar la interpretación de la ciencia. Se establece que la interpretación es uno de los elementos que permite un movimiento del pensamiento de alto nivel desempeñando un papel importante identificar y organizar la información recibida en el aula, y por ende está ligado al proceso de comprensión. Se resalta la coherencia y la importancia de la comunicación en el aula, como parte de la investigación centrando la argumentación y el análisis del discurso como competencia eje para la</p>	<p>Existe una riqueza de estrategias planteadas a lo largo del ciclo que dan cuenta de cómo el aprendizaje puede ser retomado desde herramientas como la visibilización del pensamiento con objetivos claros y orientados. Se observa el uso de mesas de trabajo para mejorar el trabajo colaborativo, uso de herramientas tecnológicas, rutinas de pensamiento según el propósito de enseñanza, una comunicación que si bien presenta momentos unidireccionales representa un gran avance entre estudiantes y docente. Los estudiantes construyen y confrontan a través del proceso de aprendizaje significativo su conocimiento generando significados nuevos a partir de lo que ya conocían con lo cual se aborda la habilidad</p>	<p>Ciertos momentos de la clase que se presentaron de manera vertical e instructiva al ser expuestos como fallas en la relación dialógica, dan paso a generar planes de mejora, que apunten a fortalecer espacios para generar pensamiento crítico y una comunicación más asertiva desde una perspectiva discursiva esto permite que la evaluación siga teniendo interrupciones y no pueda ser continua por tanto se debe enfocar a una valoración formativa continua que permita establecer un proceso evaluativo más dinámico acorde a las estrategias de</p>

	<p>enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>Existe una perspectiva pedagógica del contexto y lo sociocultural a partir de los planteamientos de Bronfenbrenner y Vigotsky, enfatizando en como el desarrollo del niño está mediado por estos planteamientos y es importante ya que el docente debe tener presente estas perspectivas en su ruta de planeación pues esta se resignifica constantemente</p>	<p>interpretativa en un mayor nivel.</p> <p>Se evidencia el reconocimiento del contexto como elemento estructurante para generar espacios de aprendizaje mediados por la autonomía y la confianza al transmitir sus concepciones e imaginarios sobre el foco de enseñanza.</p> <p>Se plantea generar herramientas didácticas que respondan tanto a la visibilización del pensamiento como a la obtención de competencias, capacidades y actitudes para interpretar la realidad.</p>	<p>enseñanza utilizadas.</p> <p>La evaluación para el estudiante deja de ser un momento de angustia pues se permite desde la planeación conocer el propósito de aprendizaje en todos los momentos de enseñanza, además se plantean espacios de retroalimentación para fundamentar o esclarecer posturas frente al tópico generativo estudiado.</p>
6	<p>Se observa avance en la fase de estructura metodológica, desde el trabajo de lesson study, existe una adecuada representación de los contenidos a enseñar, la visibilización del aprendizaje, y el equilibrio del conocimiento profesional de la docente.</p> <p>Se fundamenta la interpretación y la comprensión crítica Cassany (2005)</p> <p>El reconocimiento de las acciones comunicativas en la planeación permite comprender la importancia en la relación entre desempeños de comprensión y metas de aprendizaje.</p>	<p>Fundamentado en referentes teóricos, el trabajo colaborativo de Lesson Study y las diferentes estrategias utilizadas para desarrollar la habilidad interpretativa en torno al pensamiento crítico e histórico; el ciclo permite tener unos principios orientadores de la práctica de enseñanza los cuales generan un metodología sólida y estructurada que promueven en el aula de ciencias lectura de contexto, participación y empoderamiento de la voz del estudiante desde sus concepciones de aprendizaje, relaciones horizontales que conllevan a entender diferentes posturas y puntos de vista y por ende</p>	<p>La estructuración metodológica permite encontrar procesos evaluativos en los diferentes momentos de la clase, pero aun no se evidencia un proceso constante de evaluación por parte de los mismos estudiantes el cual debe fortalecerse pues más allá de que la docente realice el proceso de valoración continua, en el aula el actor principal es el estudiante quien también debe dar cuenta e interiorizar dentro de su</p>

	La planeación es acorde a los lineamientos curriculares, el enfoque del colegio y los propósitos de enseñanza diseñados por la docente	la construcción de significados propios.	dinámica su proceso de aprendizaje.
7	La planeación se centra en evidenciar como aprenden los estudiantes a través de la estructura generada para abordar la clase, existe una intencionalidad marcada y establecida en todo el ciclo esto reconoce el proceso de planeación como una propuesta exitosa. Se denota el trabajo desde el conocimiento profesional del docente, se trabaja la dimensión contextual, ética y esta conecta el pensamiento crítico a través de la habilidad interpretativa y el pensamiento histórico a través de la secuencialidad histórica manejada.	Existe en el aula una predisposición para aprender de una manera autónoma, contando con la guía de la docente, esto transforma la visión de la enseñanza de las ciencias sociales. El planteamiento de preguntas orientadoras promovió en el aula un enfoque a la autoevaluación en el aula interrelacionada con los componentes disciplinares de las ciencias sociales, desarrollando así procesos de pensamiento en el estudiante frente a que aprendió, como lo aprendió, como reconoce que lo aprendió y en la docente permitió reinterpretar el rol que tiene en el aula reconociendo bases de autonomía e interacción en el aula que fomentan un pensamiento crítico histórico.	En el ciclo entra a tomar relevancia el proceso de meta cognición pues se reconoce la existencia de una conciencia de enseñanza-aprendizaje, en la cual la relación docente-estudiante representa un dialogo y una interpretación de saberes que conllevan a la reflexión constante. La evaluación deja de ser alejada e inconsciente y se convierte en algo intrínseco que traspasa una nota, para dar lugar a una toma de conciencia de lo que se aprende en el aula.

Fuente: Elaboración propia

6.1.1 Categoría Enseñanza de las Ciencias Sociales

6.1.1.1 Sub categoría Planeación

De manera tanto horizontal como vertical, se pudo observar que los ciclos de reflexión 1 y 2 reflejan como la docente novel desde su formación inicial y experiencia en el aula, construye una idea de lo que es enseñar, la cual suele convertirse en una identidad de su práctica de enseñanza, es decir, que las acciones que piensa y desarrolla en el aula se enmarcan en una metodología que, con el pasar del tiempo, se convierten en un paradigma.

Esto se concibe como un obstáculo epistemológico, aquí es evidente como el no tener en cuenta Estándares Básicos, el enfoque pedagógico de la institución y la falta de reflexión frente a la acción tiene una reacción negativa en los procesos de enseñanza puesto que desconoce las características del saber docente y la necesidad de su reconocimiento es allí donde inicia un empoderamiento teórico (Porlán et al, 1997). Esto por lo tanto invita a comprender mejor los conocimientos y habilidades que necesitan los profesores para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje más eficaz sobre la naturaleza de las ciencias y esto es entendible (Acevedo, 2009). Pues la idea de que la comprensión no es algo que se posea, sino que es algo que se construye, que se encuentra siempre en estado de formación. Cuando comprendemos un tema o concepto, no solo hemos captado la información, sino que también somos capaces de usarla para realizar ciertas actividades. Por tanto, reconocer la existencia de errores en la planeación permite romper con obstáculos epistemológicos y reconocer que el educar en ciencias (Pagés, 2009). Tener una visión estratégica frente a la planeación permite encontrar un camino hacia una planeación estructurada (Stone, 1999). Por tanto, los ciclos 3 y 4 remiten a entender la complejidad que existe en el proceso de planeación por cuanto implica reconocer que esta, es un ejercicio de anticipación, donde las acciones propuestas exigen del maestro. Algo que se define como yuxtaposición de saberes, para integrar el contenido con el desarrollo de habilidades (Porlán et al, 1997). Por lo anterior en estos ciclos la fundamentación teórica se enfoca en se revisar los componentes del

conocimiento profesional del profesor de ciencias expuestos por Valbuena (2007): conocimiento Didáctico del Contenido, conocimiento pedagógico, conocimiento contextual, y conocimiento disciplinar; para desarrollar planeaciones que desde el marco de la EPC desarrollan y evidencian estos conocimientos dentro del aula. Los últimos tres ciclos desde esta subcategoría representan los hallazgos y transformaciones de la práctica de enseñanza por una en la cual se prevén dimensiones de contenido, método, propósito, y forma de comunicación del aprendizaje las cuales desde Perkins (1999) son formas de actuar observables, medibles desde el pensamiento y desde la acción lo cual brinda la característica de ser flexibles, factibles de aplicar a diferentes situaciones, para el caso de esta investigación todas las acciones fueron encaminadas a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales reconociendo la oportunidad de practicar la actividad pensante, como el estímulo para la pluralidad de pensamiento y el aperturismo hacia la libertad de pensar con autonomía (Santiago, 2016).

Tabla 10. Matriz de valoración formato de planeación.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA		UNIVERSIDAD DE LA SABANA			
UNIVERSIDAD DE LA SABANA		MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			
UNIVERSIDAD DE LA SABANA		Matriz de Valoración			
UNIVERSIDAD DE LA SABANA		Formato de Planeación V.2.3			
<p>Instrucciones: El presente documento es para la valoración del Formato de Planeación, registre el nombre del autor del formato de planeación en la sección "Nombre del evaluado". Frente a cada ítem señale una "X" según corresponda a su criterio así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el componente no está presente o no cumple con sus condiciones marque la columna "Ausente", • Si la componente está presente de forma parcial o cumple de igual forma con sus condiciones marque la columna "Parcial", • Si el componente está presente en su totalidad y cumple completamente con sus condiciones marque la columna "Presente". <p>Posteriormente escriba los comentarios que justifiquen su valoración y escriba su nombre como evaluador</p>					
NOMBRE DEL EVALUADO: Marcela Rodríguez					
Ítem	COMPONENTES	Ausente	Parcial	Presente	Observación y/o sugerencia
1	El contexto situacional, lingüístico y mental es claro y acorde a la planeación de la clase			X	<u>Retoma elementos de los tipos de contextos, se sugiere revisar y analizar el contexto de lingüístico especialmente el lenguaje del contenido.</u>
2	La descripción de las actividades propuestas es clara y coherente con los propósitos de la clase			X	<u>Ajustar las preguntas formuladas para la rutina de pensamiento de Semáforo</u>
3	El propósito de cada actividad es claro y es coherente con la actividad propuesta.			X	<u>Señala las habilidades que se van a trabajar durante la sesión de clase.</u>
4	La forma en que se propone recolectar las evidencias de aprendizajes y comprensiones de los estudiantes es clara y coherente con las actividades propuestas.		X		<u>Ajustar las evidencias de aprendizajes y comprensiones de los estudiantes que le permita responder a los propósitos</u>
8	La retroalimentación está presente y es coherente con los criterios de valoración.			X	<u>Presenta de forma clara la evaluación mediante rutinas de pensamiento de acuerdo al propósito de la sesión: reflexión crítica.</u>
Observaciones y/o Sugerencias generales		<u>Considerar y ajustar la planeación de acuerdo a las sugerencias propuestas por el docente y sus compañeros en el escenario de socialización</u>			
Evaluado por		<u>Paola Angelica Rojas Castillo</u>			

Fuente: Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana

6.1.1.2 Sub categoría Estrategias de enseñanza

La matriz permite evidenciar como los primeros tres ciclos de reflexión muestran una confrontación entre la experiencia y la teoría por parte de la docente donde existían muchas limitaciones y poco valor a la enseñanza de las ciencias sociales, por tanto, es allí donde la docente retoma teóricos como Stenhouse (1998) y Elliott (1994) para comprender que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica a partir de un proceso cíclico en el cual se van revelando las dificultades con el fin de optimizar el trabajo en el aula, en estos ciclos se evidenció la no existencia de una estrategia de enseñanza específica, sin horizonte frente a que enseñar, como enseñarlo y para que enseñarlo, lo cual remite a entender que no existía una reflexión sobre la acción.

Villalobos (2011) ,plantea la complejidad que existe en el momento del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula de clases, porque implica que los docentes puedan realizar diferentes actividades, para lo cual, el docente debe reflexionar pedagógicamente sobre diferentes situaciones, elementos que la docente no estaba analizando.

Los siguientes ciclos refieren la utilización de dos componentes válidos para el objetivo de la investigación, el primero la Enseñanza Para la Comprensión EPC y el segundo el desarrollo del pensamiento crítico desde la habilidad interpretativa.

La Enseñanza para Comprensión, le permite crear a la docente un marco de referencia que como afirma Cifuentes (2015) explica, por un lado, cómo se construyen comprensiones profundas y, por otro, la importancia que esto tiene para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo que permita al estudiante resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura. Esto ligado al componente profesional que va desarrollando la docente Tardif, (2004) muestra como los saberes del docente permiten un desarrollo profesional que conlleva a comprender la interconexión de estos saberes con la planeación por EPC. Así mismo Soto y Pérez (2014) permiten la comprensión y los beneficios de trabajar desde la *Lesson Study*, lo cual permite inferir que el trabajo colaborativo planteado por Elliot (2005) es fundamental

en la transformación de la práctica pues “los docentes tienen un espacio para re imaginar continuamente la relación entre el contenido del currículo y las formas en las que los discentes experimentan e interactúan en él”. (p.38). Esto remite a una conexión entre la planeación y las estrategias de enseñanza utilizadas desde la enseñanza para la comprensión EpC, en el cual se potencia la didáctica y el conocimiento profesional de las ciencias sociales (Pagès,2009).

Las metas y los desempeños de comprensión, la potencialidad de la evaluación continua y el contexto de aula, con el fin de generar estrategias de enseñanza orientadas a lograr que los estudiantes consulten y analicen problemáticas de la realidad social, económica, política y cultural en la que viven, para identificar la complejidad que las conforma, esto es de vital importancia para potenciar la premisa, para que enseñar, como enseñar, como visibilizar el aprendizaje y que mejorar realizar a partir de la sistematización y la reflexión en la acción.

Por otra parte, se reconoce que trabajar el pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales, en los primeros ciclos no fue evidente, solo en los últimos ciclos se refleja cuando se demuestra por parte de la investigadora una adecuada comprensión de su aula, de los paradigmas que debe romper desde su disciplina y sobre el desarrollo cognitivo de sus alumnos, para así actuar en el aula de manera contextualizada e innovadora para favorecer el mejor desarrollo de sus estudiantes, la capacidad de cuestionar, de expresar y profundizar libremente sus puntos de vista para trabajar y valorar los diferentes estándares y virtudes contemplados como elementos de compromiso hábito y mejora en el aula.

Desde las concepciones de la docente frente al pensamiento crítico, es importante observar cómo sus conocimientos se asocian al proceso de caracterización planteado por Mendoza y Riveira quienes citan a Facione(1990), autor del informe Delphi, el cual define las habilidades del pensamiento crítico en interpretación, Análisis, Inferencia y Evaluación, como claves para el desarrollo de este pensamiento, y se toma como habilidad central la interpretación ya que contiene las habilidades de categorización de la información, matices de la información recibida para construir sentido, y la selección

y aclaración de los significados lo cual permite pensar claro y racional, favoreciendo el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción (Campos, 2007).

Así pues, dinamizar la enseñanza de las ciencias sociales desde un proceso pensado con propósitos claros, hilado a unos desempeños y tópicos abarcadores da a las ciencias sociales desde el ámbito escolar una reinterpretación, como “procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo real”. (Santiago, 2016, p.9.). Este hallazgo remite a la comprensión de las diferentes herramientas posibles para acceder al conocimiento como la potencialidad de la interpretación, donde al ser un acto de por sí comunicativo, adquiere validez como eje fundante de transformación en la enseñanza de las ciencias sociales.

En este mismo sentido, los últimos ciclos representan una transformación en las intervenciones realizadas por la docente, se debe valorar la herramienta de visibilización del pensamiento Ritchhart, et al. (2014) ya que representa la oportunidad de develar el proceso de aprendizaje mediante rutinas de pensamiento las cuales presentan de forma eficiente como llevar a cabo un trabajo y alcanzar unos fines determinados. Desde las ciencias sociales, se buscó darles flexibilidad para adaptarlas a los estudiantes según el propósito de aprendizaje deseado. La repetición de las rutinas, provocó que fueran asimiladas y guardadas por los estudiantes como un proceso de aprendizaje particular del aula de ciencias sociales. Además, concibió un protagonismo especial al estudiante, llevándolo a tener una conciencia de su aprendizaje y del valor de su pensamiento en el aula.

En especial rutinas como Pensar Inquietar y explorar, permitió profundizar en el desarrollo del pensamiento histórico ya que puso en práctica el uso de la imaginación histórica la cual según Santisteban (2010) “no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización”. (p.14). Entre tanto, los estudiantes lograron reflexionar

desde su entorno cercano una situación de vulnerabilidad que ayudó a retomar la empatía y así darle sentido al tópico generativo a trabajar.

Tabla 11. Formato rutina de pensamiento Pensar inquietar explorar.

<p>RUTINA DE PENSAMIENTO PENSAR-INQUIETAR-EXPLORAR conocimientos previos GRADO 901</p>
<p>LEE LAS SIGUIENTES IDEAS Idea 1: Existen países que buscan dominar otros territorios en la actualidad. Idea 2: Existen posibilidades de que Colombia sea dominada por otro territorio.</p>
<p>1. ¿Qué piensas sobre las anteriores ideas?</p>
<p>2. ¿Qué cuestionamientos o inquietudes te surgen sobre estas ideas?</p>
<p>3. ¿Cómo puedes explorar las inquietudes que tienes sobre estas ideas?</p>

Fuente: Ritchhart et al (2014) Adaptación propia

6.1.1.3 Sub categoría Evaluación en el aula

Para esta subcategoría es relevante realizar la descripción de los cambios encontrados, puesto que expresa comprender la evolución de la docente frente al concepto, las características y las transformaciones que tuvo esta acción constitutiva en su investigación.

La matriz de triangulación permite dar cuenta de cómo en los primeros ciclos era una de las mayores dificultades en la práctica de enseñanza de la docente, se encontró que la concepción de evaluación estaba basada en el paradigma conductista, Blanco (2004) expone sobre este paradigma, “el aprendizaje es la manifestación externa de una

conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo".(p .114). Por ende, la concepción de estudiante no era más que la de un receptor y repetidor de información, en estos tres primeros ciclos; plantearía Perkins (2001) "la evaluación era un estilo mecánico de educación, que, si bien sirve para memorizar los conocimientos, es inoperante para desarrollar la comprensión o usar activamente lo aprendido". (p.27).

Desde esta premisa los posteriores ciclos son una muestra de transformación escalonada en la comprensión de esta acción constitutiva, en la cual se establece una negociación entre la docente y sus estudiantes mediante la relación dialógica - que espera la docente de sus estudiantes y que espera los estudiantes de la docente- aquí tiene lugar el proceso que Bravo (2005) mencionó, donde

Observar, analizar y evaluar la base epistemológica y didáctica del diseño de secuencias didácticas; toma en cuenta el currículum normativo para proponer las técnicas, los procedimientos, las actividades y los materiales, de tal suerte que el saber se contextualice con las expectativas del estudiante. (p 41).

En ese orden de ideas se rompe el paradigma de la evaluación conductista y sumativa y se desarrolla una evaluación particular en el aula que refleja en este aspecto que las ciencias sociales puede ser visibilizada desde un currículo crítico, no solo ante el ejercicio de memorizar fechas o sucesos históricos, en el caso concreto de los estudiantes de noveno grado, permitió una evaluación por procesos teniendo en cuenta que evaluar de esta forma implica una participación activa y completa del maestro para que así el aula se descubriera y asimilara como aquel espacio de encuentro y valoración de ideas y puntos de vista, teniendo presente el tiempo y el espacio como elementos estructurales de las ciencias sociales, de tal manera que se pueda mirar de manera crítica las diversas dinámicas y contextos que permean la cotidianidad y el papel en la sociedad de quienes están en ella, en este sentido, la evaluación conlleva a revelar el sentido y el significado de lo que se desea sea aprendido y construido por los estudiantes, teniendo en cuenta que este proceso se da en la terna estudiante-saber- docente.

Al respecto Feldman (2010), considera que “evaluar el aprendizaje también es una manera de evaluar la propia tarea” Puede decirse que, al evaluar el aprendizaje, se analiza también el desempeño de la docente como enseñante, la capacidad que tiene de comprender a los estudiantes que tiene en su aula, la lectura de la realidad que observa y así mismo la toma de decisiones que toma frente a esa realidad, por último los procesos de comprensión que se generan desde el conocimiento profesional de la docente.

Otro hallazgo es la valoración del proceso de meta cognición en el cual Osses (2008) sostiene, "es el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo" este se da como resultado de la dinámica del aula, la cual pone de manifiesto un conjunto de acciones cualitativas como una mirada bidireccional, dialógica y continua del proceso de evaluación, determinada por una revisión del contexto, de la ética y de los intereses y particularidades que existen en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en la actualidad. Una de las herramientas que permitieron este proceso fueron las rutinas de pensamiento,

Oración	Frase	Palabra
<i>Escribe una oración que exprese lo que fue significativo para ti del tema</i>	<i>Aquí coloca una frase que te impacto o te genero alguna comprensión.</i>	<i>¿Qué palabra para ti del ejercicio anterior llamo tu atención y consideras poderosa ?</i>
El gobierno va a dialogar con la población y la historia tomara un rumbo diferente al de la violencia.	Si tienes la posibilidad de hacer un cambio, Hazlo pensando en todos y no solo en ti	Ignorancia
	~Anonimo~	

Figura 14. Evaluación final de clase a partir de rutina de pensamiento oración frase palabra. [Fotografía].

Fuente: Elaboración Propia.

La anterior figura contempla a grosso modo una evaluación ligada a la comprensión y no a la memorización, representando como se establecen relaciones entre lo que saben y lo nuevo que han aprendido, además representa que para la docente es significativo conocer sus aprendizajes y sentimientos por lo cual la evaluación se aleja de

lo cuantitativo y pasa a ser cualitativa mediada por la motivación frente a los nuevos aprendizajes adquiridos y la manera de comunicarlos.

Siguiendo con el análisis de la evaluación en el aula cabe destacar dentro del proceso investigativo, la introducción y posterior creación de diversas rubricas para aclarar junto con los estudiantes aquellos aspectos evaluativos, donde reafirmando la evaluación desde una valoración continua, se permite que los estudiantes se involucren en su proceso evaluativo, reconociendo que en el proceso pueden tener avances y retrocesos pero que a partir de la meta cognición es posible comprender y construir conocimiento desde la socialización de su propio aprendizaje.

Lo anterior permite deducir que esta acción constitutiva en el aula se transformó, puesto que las acciones realizadas por la maestra dentro de los ciclos de reflexión dan cuenta del cambio obtenido tanto en el concepto como en el propósito evaluativo, siendo distintivas en esta subcategoría los tipos de preguntas realizadas a los estudiantes, la retroalimentación procesual, el respectivo logro de las metas de comprensión planteadas y la toma de conciencia frente a la adquisición de conceptos y concepciones de las ciencias sociales para el estudio de la realidad social.

6.1.2 Categoría Habilidad interpretativa

Esta categoría se analizó desde la postura del pensamiento crítico e histórico, por un lado, se retoma a Santiago (2016) quien afirma que es necesario activar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje iniciando por el desarrollo de diferentes habilidades para poder realizar un análisis de la realidad y de los hechos tal como ocurren, por lo cual se destaca en primera instancia la utilización de la habilidad interpretativa para este objetivo según este autor “un paso esencial debe valorar la importancia asignada a la hermenéutica, con finalidad de dejar ver los argumentos que subyacen en los planteamientos formulados por las personas como actores de la vida cotidiana”.(p.10).

Por otro lado, se debe relacionar el pensamiento histórico, este, representa el emerger de una docente con una singularidad en su práctica de enseñanza, involucra comprender las ciencias sociales desde un nuevo enfoque en el aula, para Santiesteban (2010) contempla que el estudiante tenga

Una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. (p.2).

Y para la docente una

Argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas: ¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos? (p.2).

Es pertinente entonces ahondar en subcategorías que conduzcan a la decodificación de la interpretación, enfocando esta habilidad a dos criterios de evaluación básicos como lo son la construcción de significados y el discurso dado en el aula.

6.1.2.1 Sub categoría construcción de significados

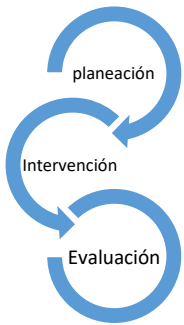
La construcción de significados en el aula tiene un papel muy importante en el marco del conocimiento científico de las ciencias sociales, y en particular en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Según Bianco (2011)

“Es una forma de conocer y comprender donde la subjetividad, la mirada del sujeto adquiere forma para manifestar su construcción de la realidad y donde el investigador y el investigado tienen la posibilidad de apropiarse de las circunstancias y descubrir los significados que le atribuye”. (p.92). En esta medida se consideró la postura de la docente y de los estudiantes a lo largo del proceso reflexivo de las acciones

constitutivas analizando el aporte al desarrollo del pensamiento crítico e histórico como ejes centrales de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales.

La siguiente matriz de triangulación permite la caracterización de la tríada docente – estudiante-pensamiento crítico e histórico-compuesta por las acciones constitutivas de la maestra evidenciadas desde el proceso de reflexión continuo en los ciclos PIER desarrollados a lo largo de la investigación.

Tabla 12. Transformación de la práctica primeros ciclos de reflexión.

Acciones constitutivas	Docente	Estudiantes	P.C y P.H
	<p>Existía apatía y desmotivación una estructura rígida, que premiaba comportamientos y no aprendizajes. Esto llevó a que la enseñanza estuviera mediada por la literalidad y no por dimensiones específicas que promueven la construcción de significados como la decodificación o aclaración de sentidos.</p>	<p>El comprender y expresar el significado hace que el estudiante exteriorice su pensamiento frente a determinado tema y es allí donde se resalta la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias. Teniendo en cuenta la afirmación anterior es evidente que con las actividades que se planteaban inicialmente no se lograba construcciones de significados, el trabajo estaba mediado por una evaluación sumativa.</p>	<p>Se encontró que en el aula se hacían descripciones que no tomaban significados comprensibles, descontextualizados y poco fundamentados en la teoría abordada en cada tópico ya que estaba muy arraigado en ellos el ejercicio de transcripción de información, memorización de sucesos y no existía manejo de la temporalidad o espacialidad.</p>

Fuente: Elaboración propia

Los primeros ciclos de reflexión establecen que la subcategoría construcción de significados implica considerar las diferentes experiencias se encuentran ligadas al Conocimiento Pedagógico del Contenido que desde Valbuena (2007) contempla

diferentes elementos con el conocimiento pedagógico como la gestión y organización de la clase, el currículo, la metodología, la didáctica, las lecciones y su estructura, la teoría, la planificación y la evaluación, entre otra. Los cuales, al no ser explícitos, conllevan a comprender en palabras de Casan (2005) “el acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto”. (p.5). En ese orden de ideas es necesario comprender e interpretar la realidad que nos rodea para una adecuada construcción de significados en el aula, entender el propósito de enseñanza del docente desde su componente disciplinar pedagógico y didáctico, como ampliar el sentido de contexto y hacerlo participe en el aula ya que no solo implica conocer el entorno que nos rodea significa entender, por ejemplo como el uso de la misma palabra en contextos diferentes o, incluso, debido a la polisemia, el uso de la misma palabra en el mismo contexto para referirse a la misma cosa, puede producir diferentes comprensiones de ella (Kahat, 2003).

Esta perspectiva permite inferir que durante los primeros ciclos de reflexión el aprendizaje mayor estuvo en encontrar y evidenciar las falencias que existía en la clase de ciencias sociales, por las cuales la construcción de significados para llegar a interpretaciones y posteriormente a explicaciones donde se trabajara el pensamiento crítico e histórico era imperceptible, tanto para la docente como para sus estudiantes.

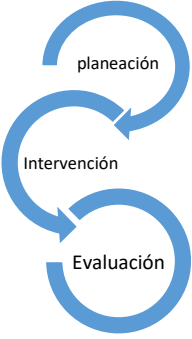
Al revisar los aprendizajes esperados en los ciclos iniciales realmente no se propicia el pensamiento crítico e histórico puesto que la planeación e intervención aún giraba en torno a temas y contenidos, alejados de la dinámica contextual que los enlazaba.

Al respecto, Pagés (2009) establece que para potenciar este tipo de pensamiento es necesario que el estudiante “conciba la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa”. (p.18).

Entonces los ciclos posteriores tuvieron como ruta reforzar la capacidad meta cognitiva y de reflexión crítica de la práctica de enseñanza, y de los procesos de aprendizaje, de la misma forma buscar un pensamiento crítico e histórico del estudiante a través de la enseñanza de las ciencias sociales. Todo ello, para facilitar la construcción del Conocimiento Profesional de la docente

Ciclos de reflexión finales

Tabla 13. Transformación de la práctica ciclos finales de reflexión.

Acciones constitutivas	Docente	Estudiantes	P.C y P.H
	<p>La internalización de las dimensiones de didáctica, contexto, ética se evidencian en la construcción de unidades didácticas que propenden por abarcar en el aula estas dimensiones, se trabaja una postura dialógica, se da confianza al estudiante, se permite el trabajo colaborativo y la creación de un ambiente democrático en el</p>	<p>Las unidades didácticas desde el marco de la EPC tuvieron como propósito clasificar datos, organizar fuentes, observar y problematizar expresar hallazgos u opiniones en diferentes rutinas de pensamiento, mapas mentales y trabajos grupales. El análisis a los resultados señala que el 60% del grupo realiza decodificación y clarificación de significados construcciones desde la interacción social, el</p>	<p>Existe una validación del sujeto como aquel que aprende y sabe cómo aprende con lo cual en el aula confluyen diferentes dimensiones que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, entendiendo que en la medida en que exista una construcción propia de significados la</p>

	<p>aula, conjeturas sobre sentido, significado y verdad, representan una postura abierta de la enseñanza de las ciencias</p>	<p>uso de metáforas y analogías y la defensa de su postura.</p> <p>El trabajo colaborativo permite comprender como sus compañeros tienen una voz y una construcción de significados propios que llevan a reconocer la pluralidad y la diferencia</p>	<p>temporalidad, la espacialidad, el trabajo del científico social toma relevancia ya que permite entender elementos de relación, causalidad y motivación en el aula de ciencias.</p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la construcción de significados en los siguientes ciclos considera la revisión de momentos claves de la práctica de enseñanza para evidenciar la validez de las transformaciones descritas por la docente.



Figura 15. Organización espacial pasiva del aula. [Fotografía].

Fuente: Elaboración Propia.



Figura 16. Organización espacial activa en el aula.

Fuente: Elaboración Propia.

Cuando se plantea este cambio no solo se refiere a la utilización del espacio y de los recursos involucra el asertividad en el manejo del espacio, tiempo y afinidad con la asignatura y esto es posible de acuerdo con la capacidad de la docente por generar esta dinámica, como plantea Kaplun (1998)

La capacidad para conseguir una buena disposición de los oyentes hacia su persona y hacia la disciplina que imparten. En este sentido, los profesores tienen que utilizar estrategias para convencer a los estudiantes de la validez y del interés de lo que explican, así como de su competencia para impartir la materia. (p.16).

Esta capacidad permite crear en el aula el espacio idóneo para dar significación a las ciencias sociales desde el conocimiento profesional docente.

La construcción de significados también se encuentra mediada por las diferentes estrategias de enseñanza utilizadas por la docente. Para este análisis se consideraron las herramientas llamadas rutinas de pensamiento y las adaptaciones realizadas desde las sub-destrezas de Facione (2007) decodificación y clarificación de significados. Es así que en, el ciclo cinco se abordó el tópico generativo Que es y que no es ciencia donde a través de la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Tomada de Ritchart et al (2014) esta rutina logró evidenciar, entender y describir las intenciones de los estudiantes cuando planteaban sus respuestas, así se identificó en el pensamiento de los estudiantes las posturas y deconstrucciones que tenían en sus mentes para poder realizar una valoración o juicio.

Docente: ¿Entonces piensan que son ciencia por que manejan solo un método?

Unidad de registro 3: Eso depende de cómo uno lo vea profe

Docente: ¿Qué te hace decir eso?

Unidad de registro 3: porque depende de las creencias y los conocimientos de cada uno, no es lo mismo el científico que utiliza la comprobación y la hipótesis que el social que se basa no sé, en la observación o la descripción de fenómenos.

No es lo mismo la clase de sociales a la de ciencias, el método cambia.

Figura 17. Fragmento de transcripción 2019. Fuente: Elaboración Propia.

En la anterior descripción es apreciable que le está dando una significación y una clarificación a su primera respuesta y al mismo tiempo da cuenta de cómo está construyendo su comprensión frente al tema abordado en clase. Esto iría en concordancia con lo planteado por Paul y Elder (2005) frente a la formación del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico que se requiere es elemental y fundamental; por ejemplo, al estudiar un tema existen conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina y para comenzar a apropiarlo, uno necesita dar voz a aquellos conceptos básicos —es decir, plantear con sus propias palabras, lo que significa el concepto, con el fin de detallar su significado, nuevamente, utilizando sus propias palabras para posteriormente dar ejemplos de dicho concepto en situaciones de la vida real. (p.6).

Para el ciclo 6 se abordó la rutina de pensamiento Apoyar y cuestionar con la variación en la visibilización, ya que se organizó para realizarse en forma de mapa mental el tópico generativo utilizado fueron las causas del imperialismo.

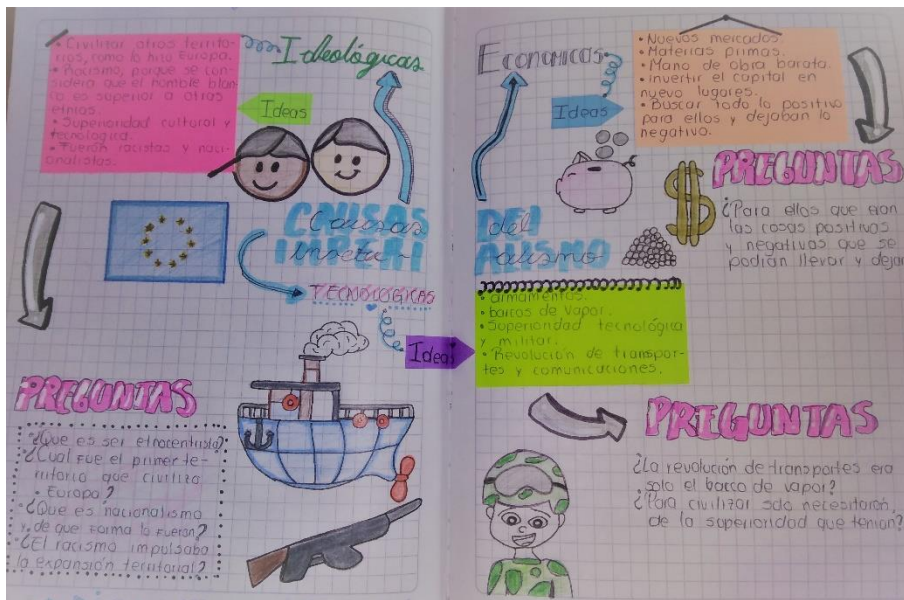


Figura 18. Rutina de pensamiento Afirmar- Apoyar- cuestionar visibilizada desde un mapa mental. [Fotografía

Fuente: Cuaderno estudiante

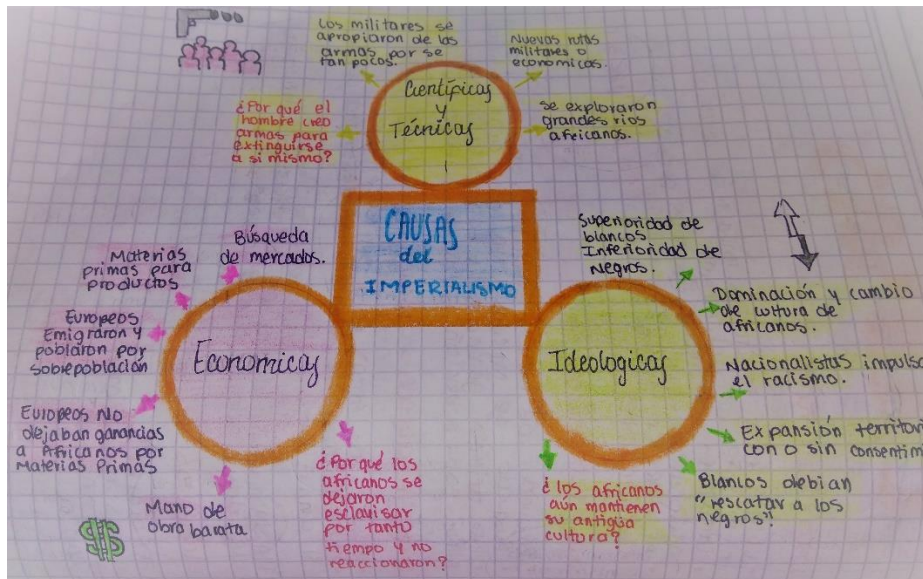


Figura 19. Rutina de pensamiento Afirmar- Apoyar- cuestionar visibilizada desde un organizador gráfico. [Fotografía].

Fuente: Cuaderno estudiante

La implementación de esta rutina permitió identificar que el 70 % de los estudiantes lograron identificar ideas centrales de un tema, afirmando y cuestionando esta realidad social del siglo XX, lo cual se expresa en la oportunidad de visibilizar su

pensamiento y la construcción de sus propias interpretaciones a partir de una secuencia didáctica, estableciendo conexiones entre el pasado y el presente a partir de la organización mental que debían realizar, además les permitió descubrir que aunque sean hechos históricos, no solo deben ser estudiados como eventos lejanos a su realidad, los estudiantes tienen voz y oportunidad de enunciar sus apreciaciones y significaciones frente a los hechos del pasado y su repercusión en el presente. Pagès (2009) se refiere a esto, diciendo que han de ser capaces de verse a sí mismos como participantes de la historia.

Es allí donde se pudo evidenciar que sus rutinas daban cuenta no solo de los conceptos a trabajar en la clase, sino de su interpretación frente a temas álgidos como la desigualdad, la discriminación, el poder y el dominio, con lo cual la docente pudo revisar las representaciones internas que tenían los estudiantes y así comprender que fue significativo para ellos de la actividad realizada con lo cual la “docente actúa como regulador del diálogo, facilitando la inter estructuración de contenidos, en un esfuerzo por compartir su construcción” (De Longhi, 2000).

6.1.2.2 Sub categoría Análisis del discurso en el aula de ciencias sociales

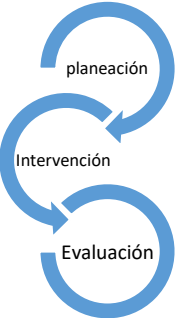
Esta subcategoría pretende identificar las transformaciones en el aula de ciencias sociales referidas al discurso en el aula ya que esta comunicación e interacción social que se da cumple un papel cognitivo y social importante, bien lo expone Kaplun (1998) afirmando que: “es gracias al permanente ejercicio del lenguaje en el espacio social como el ser humano interioriza esos símbolos culturalmente elaborados —palabras— que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, vale decir, pensar” (p.212).

Llegar a consolidar la interpretación mediante el uso del discurso permite comprender la influencia que tiene el lenguaje y el interactuar con el otro ya que somos sujetos sociales por naturaleza.

Se decide abordar esta subcategoría abordando los primeros ciclos de reflexión desde la postura de la docente y de los estudiantes a lo largo del proceso reflexivo de las

acciones constitutivas analizando el aporte al desarrollo del pensamiento crítico e histórico como ejes centrales de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales.

Tabla 14. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.

Acciones constitutivas	Docente	Estudiantes	P.C y P.H
	<p>No existía conciencia sobre el tiempo y el tipo de interacción que brindaba la docente a los estudiantes, configurando relaciones verticales, preguntas en el aula poco significativas y por ende con poca receptividad</p> <p>Poco o nada tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, emociones visiones o sentimientos lo cual recae en dar instrucciones sin tener en cuenta la voz de los estudiantes.</p> <p>No se evidencia alguna relación entre la comunicación en el aula y el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>No explican o conceptualizan sus ideas previas frente a las temáticas abordadas, se preocupan por seguir instrucciones, pero no por construir su propio discurso, al estar en sillas individuales se les limita las conversaciones y la participación en clase. Existe un patrón de estudiantes que siempre participan y opacan a quienes se les dificulta la oralidad, que en muchas ocasiones son quienes no comprenden el transcurso de la clase y finalmente presentan bajos resultados académicos.</p> <p>Muchos no expresan sus aprendizajes, opiniones o expectativas frente a la clase por motivación propia, es un fenómeno mediado por la evaluación sumativa.</p>	<p>Al no existir un propósito claro y ético frente a el manejo del discurso en el aula, se pierde la oportunidad de profundizar en procesos de síntesis, categorización, construcción de significados, relacionar, conectar, aclarar ideas.</p> <p>Mediante el uso del lenguaje básico no se promueve un pensamiento crítico e histórico pues se deja de lado el otro como actor de mi realidad y transformante de la misma.</p> <p>No se supera en el discurso prácticas tradicionalistas de poder y de visión de las ciencias sociales positivista.</p>

Fuente: Elaboración propia

Al revisar los diferentes instrumentos de recolección de datos pudo constatar que emergió una debilidad en la práctica de enseñanza de la docente referida a la comunicación en el aula y como esta afectaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se expresa en los ciclos iniciales de reflexión a través del escaso reconocimiento del contexto y validez del pensamiento del estudiante en el aula. Bien afirma De Longhi (2000)

En la elaboración conjunta de un conocimiento, el docente regula el ritmo y tiempos de construcción, que no siempre contemplan las posibilidades del alumno, haciendo valer su autoridad tanto académica como funcional. Por lo cual en esta etapa se pudo concluir que la docente controla el discurso y actúa como árbitro de la validez de los conocimientos a través de un conjunto de reglas (explícitas o implícitas) que están presentes en el habla del aula. (p.6).

Para analizar este aspecto se revisaron las transcripciones y específicamente el uso del contexto lingüístico planteado por De Longhi (2000), de tal manera que se evidencia que en la práctica de enseñanza, el carácter de contenido expresado en el dialogo dentro del aula, se estipulaba de forma sistemática y jerárquica, existía un distanciamiento con el conocimiento cotidiano, así mismo se desconocía los saberes previos y la utilización de un lenguaje disciplinar que desconocía el contexto, tal como se muestra en el siguiente fragmento de transcripción que corresponde a una sesión de clase realizada durante el tercer ciclo de reflexión.

*Docente: ¿cuál es el océano que encontramos en el norte?
Unidad de registro 12: Océano Glaciar ártico
Docente: al sur
Unidad de registro 13: océano pacífico
Unidad de registro 12: nooooo océano glaciar antártico
Unidad de registro 14: Atlánticoooo
Docente: haber la mayoría estuvieron bien en un principio, por qué dijeron Atlántico y está bien, pero sucede que dos personas dijeron océano atlántico y pacífico y recuerden que en la mitad de esos dos océanos hay todo un continente que tiene 42.000 kilómetros ojo*

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 20. Fragmento de transcripción, agosto de 2018.

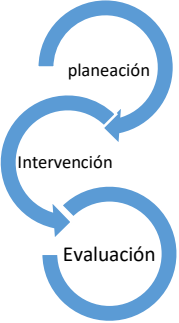
El fragmento, muestra un dialogo carente de conceptos disciplinares, intervenciones de la docente con preguntas de orden factico que no promueven el aprendizaje, esto se constata en la trascripción cuando se lee que algunos estudiantes no están realizando el ejercicio junto con la docente los cuales no presentaban claridad y sencillez para el tópic trabajado, lo cual según Diaz (2009) representa una relación asimétrica entre docente y alumnos lo cual, no favorece en la búsqueda de conocimiento, porque los estudiantes no se encuentran interesados en construir un saber solo en replicarlo.

Se evidencia poca o nula participación consiente de los estudiantes ya que la dinámica dista de un conocimiento profesional consistente que acerque al estudiante a una serie de concepciones próximas a su realidad, por tanto, al no transmitir con su lenguaje un conocimiento disciplinar fuerte los significados, referentes geográficos que se buscaban en la intervención no fueron construidos adecuadamente. Es aquí donde se presenta de manera explícita que el docente debe “actuar como regulador del diálogo, facilitando la inter-estructuración de contenidos, en un esfuerzo por compartir su construcción- esto se elabora y emite a través de códigos que representan significados dados por determinados significantes” (De Longhi, 2000, p.4)

La práctica de enseñanza entonces se entiende como un proceso en el cual la construcción de saberes, debe «cruzar las fronteras del statu quo» personal o social (Giroux) que significa construir su propio discurso, esto desde el pensamiento crítico induce a manejar un discurso diferente que permita el descubrimiento y construcción permanente de las ciencias sociales.

Tabla 15. Transformaciones de la práctica de enseñanza desde el análisis del discurso en los primeros ciclos de reflexión.

Acciones constitutivas	Docente	Estudiantes	P.C y P.H
	La transformación es un proceso inacabado el cual	Visibilizar la preocupación del docente por su	Elaborar diversos tipos de discursos permite en ese

	<p>va en espiral fomentando a través de los constructos teóricos elementos que le permiten dar cuenta de la importancia del análisis del discurso en el aula a través de la lectura del contexto, del manejo de la ética y las conexiones entre el transmisor-receptor el mensaje. El significativo y el significado.</p>	<p>pensamiento, su contexto, sus relaciones, el lenguaje permite reorientar la validez discursiva que se da en el aula, dejando de depender de una calificación sumativa, se conduce a una meta comprensión del aprendizaje. Refieren mayor confianza y actitud afectiva y dialógica frente a las diferentes herramientas y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>triángulo de saber-docente-estudiante, fomenta la habilidad interpretativa y desarrollar el pensamiento histórico referido a la multi perspectiva que puede llegar a tener un tópico generativo y la oportunidad de encontrar esos lenguajes en común que permiten realizar construcciones propias con significado y sentido en el aula</p>
---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

La construcción de este análisis parte de la evidencia de la transformación de la práctica a través de los ciclos PIER que explicitan una serie de cambios que constituyen elementos de mejora en el proceso de enseñanza –aprendizaje de las ciencias sociales.

Se debe reconocer que al dialogo y a las relaciones horizontales como medio de construcción de conocimiento, evocando que el carácter de contenido dentro del dialogo

en el aula, se comienza a centrar en la forma de conocer el contenido a través de la discusión oral, la generación de significados y la construcción del sentido de quienes participan en el aula. Como plantea De Longhi (2000) se debe “centrar en la idea de que la construcción del conocimiento es responsabilidad del alumno, pero a partir de situaciones de enseñanza-aprendizaje organizadas por el docente pueden llevar al alumno a la auto estructuración”. (p.5). Lo cual es un nuevo enfoque interestructurante que permite a la docente acoger elementos para analizar el discurso en el aula.

Desde la perspectiva del discurso expuesta por Otero (2007) cuando habla del discurso educativo, la planea como una acción comunicativa de tipo dialógico que suscita el desarrollo de quien aprende. (p. 45). Lo que apunta a ver a la docente como generadora de espacios de comunicación en el aula en donde comprende en que momentos hablar y en qué momentos debe abrirse para escuchar actuar como EMIREC (Kaplún, 1986, p. 65). En los ciclos finales de reflexión se tomó en cuenta las dimensiones planteadas por De Longhi (2000) frente a las preguntas de los docentes y las respuestas de los estudiantes haciendo la respectiva relación con los diferentes contextos de los tópicos generativos planteados en la clase de sociales:

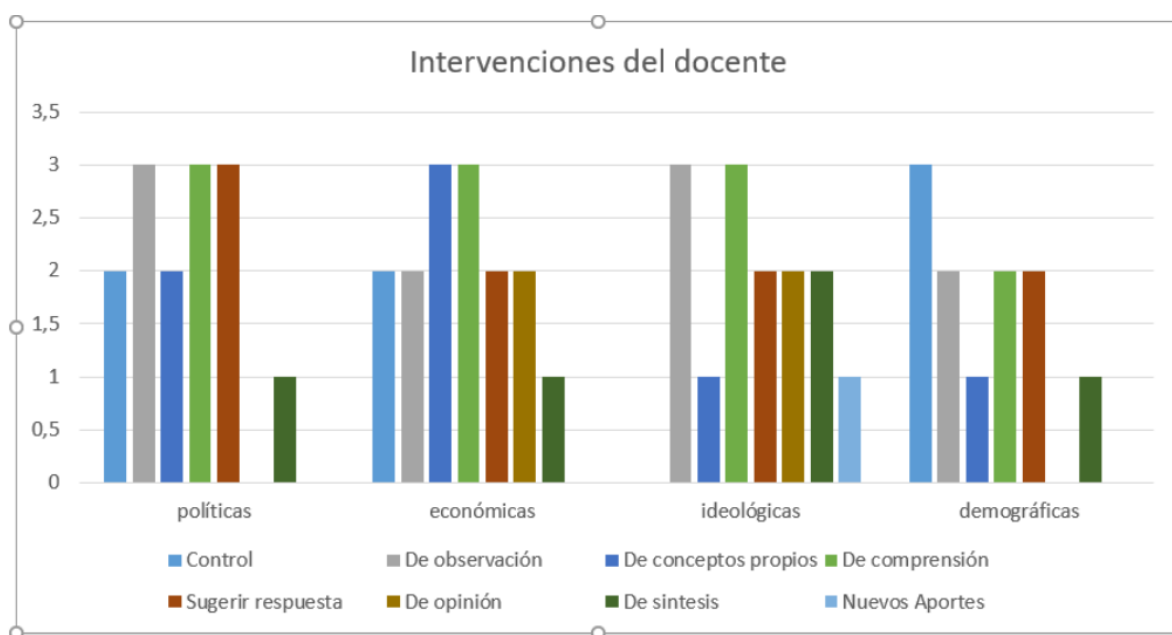


Figura 21. Sexto ciclo de reflexión. Intervención del docente. [Diagrama de barras]

Fuente: Elaboración Propia.

En ese orden de ideas, es claro que las intervenciones de la docente están enfocadas a realizar síntesis en el aula, en segundo lugar, la docente actúa como guía para encontrar las respuestas en primer lugar en los interrogantes por parte de los estudiantes y en el momento de la argumentación, se evidencia que promueve la construcción de mensajes con cohesión y coherencia para expresarlo al resto de la clase. Esto provoca en la docente una reflexión desde lo que expresa Kaplun (1998) cuando se refiere a el lenguaje, como, “materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo”. (p.212). pues el mensaje que se construye debe estar pensado para que quien lo recibe pueda decodificarlo y darle un sentido, que para el caso de las ciencias sociales consiste en, como afirma Santiago (2016) potenciar en los individuos la capacidad de imaginar, pensar y comunicar ideas y criterios sobre su mundo, la realidad y la vida.

Por otro lado, se evidencia que las intervenciones de la docente pretenden incorporar diferentes dimensiones éticas y contextuales para crear un ambiente de confianza en el aula para hacer preguntas, donde la docente pueda observar constantemente lo que piensan los estudiantes y de esta forma reforzar positivamente el trabajo realizado por los alumnos. Esto permite generar un ambiente armónico en el aula, en donde se refuerza la relación entre maestro - estudiante, lo cual conduce al estudiante, a que, en la construcción de su discurso, implemente de manera sencilla sus percepciones, sus apreciaciones, sus conceptos, pasando de una postura pasiva de la acción comunicativa a una activa donde reconoce que el estudiante es constructor de su propio conocimiento.

Unidad de registro 5: Podemos ver en la imagen algunos gobernantes que buscan dominar un territorio

Docente: ¿Y cómo interpretas esa imagen?

Unidad de registro 7: pues que representa las diferentes etapas sobre las cuales paso el imperialismo en la primera imagen vemos como algunos gobernantes se repartían el territorio chino sin tomar en cuenta la opinión del emperador. Yo creo que ahí se ve la dominación.

Figura 23. Rodríguez, M. (2019). Transcripción momento de clase. [Figura].
Elaboración propia

En este sentido, la intervención del estudiante maneja una acción discursiva en la cual es notable un conocimiento científico, mediado por la confianza que se brinda en el aula para expresar su opinión que, si bien podría tener un mayor nivel de argumentación, es una intervención que se caracteriza por una apropiación de comprensión y construcción de significados.

Las anteriores interpretaciones parten de la gráfica, la transcripción y observación de la sesión de clase donde se reflejan cambios en las preguntas que realiza la docente, donde hay una disminución en las preguntas de control, de instrucción y un mayor aumento en intervenciones que promueven habilidades del pensamiento a través del lenguaje lo cual iría en concordancia con lo postulado por Otero (2004) “El profesor-educador adopta una perspectiva dialógica que facilita el intercambio y el desarrollo de la personalidad de los participantes. Fomenta la actividad, la conversación, la discusión, la exploración y el descubrimiento”. (p.11).

Explicitar las intervenciones de los estudiantes, es posible gracias a una mayor participación en el aula en los ciclos finales de reflexión.

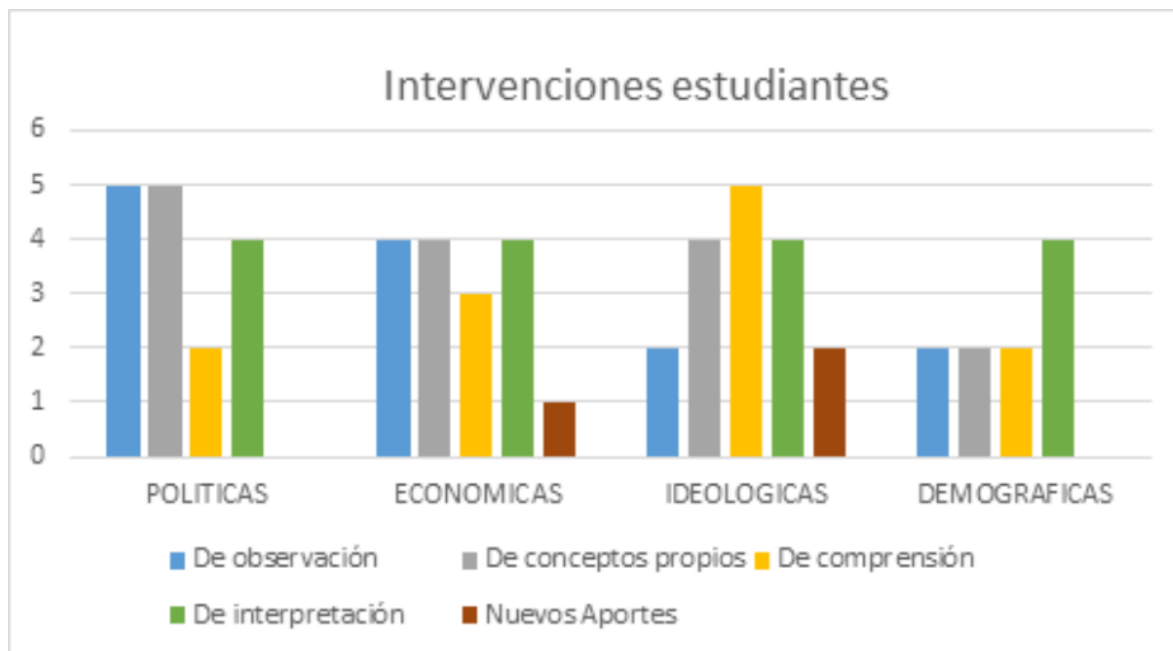


Figura 22. Sexto ciclo de reflexión. Intervenciones estudiantiles. [Diagrama de barras].

Fuente: Elaboración Propia.

Es evidente que los estudiantes en esta secuencia de datos tienen una mayor intervención lo cual se relaciona con la disposición y las dimensiones afectivas y éticas que se manejan en el aula, lo cual incide directamente en los aprendizajes de los estudiantes, que, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, abarca entender que el conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación (Santisteban F 2010. p. 3). Allí el lenguaje, las interacciones sociales, las reinterpretaciones que los estudiantes realicen de un tópico generativo toman importancia en la enseñanza de las ciencias.

En ese sentido, se debe generar en quien aprende una motivación para que la experiencia en el aula sea significativa y se motive a aprender, Por lo anterior, se plantea, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales la promoción de ambientes que fomenten el desarrollo de habilidades y competencias en donde el estudiante tenga la oportunidad de hacer una representación de la ciencia social. Para lo que se propone entender que el análisis del discurso es una ruta que permite en el estudiante mejorar su habilidad interpretativa, a la vez que desarrolla habilidades como la indagación, el

planteamiento de hipótesis, el análisis de información y la argumentación, llegando así al desarrollo de una capacidad lingüística y comunicativa.

Desde esta perspectiva analizar el discurso permite vincular la enseñanza de las ciencias sociales con el contexto escolar, es decir, a algo más que el contenido de las ciencias sociales escolares. Aquí la interpretación en la fase inicial investigativa se presenta de manera simple donde solo se buscaba explicar lo que aparecía en un texto o predecir lo que puede aparecer posteriormente para luego transformarse, ya que remitió en el aula esta subcategoría, al análisis de las ciencias sociales como el producto dinámico de un juego de relaciones sociales en el que los hablantes quienes en su interacción en despliegan estrategias discursivas, explotan el significado implícito de las proposiciones dadas, de los enunciados temáticos y los fenómenos sociales estudiados provocando en esta interacción la apelación a ciertos conocimientos enciclopédicos para comprender el sentido y la intención de lo abordado en clase.

Este proceso de codificación-estructuración-reconstrucción desde el pensamiento crítico e histórico es impulsado por la tarea de entender la interpretación desde la reflexión, ya que es necesario evaluar de manera constante la validez de las semejanzas y diferencias reconocidas en el discurso de la docente y los estudiantes. Se debe tener en cuenta, de acuerdo con los objetivos de la investigación, hasta qué punto estos señalamientos construyen conocimiento social. También conduce a encontrar correspondencias entre los sesgos valorativos que pueden crearse, con el fin de reconstruir la visión de sentido que articula las distintas representaciones discursivas que se desean proponer en la enseñanza de las ciencias sociales y las comprensiones que pueden tener los estudiantes con este proceso.

CAPITULO VII

7.1 Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

A partir del desarrollo de la presente investigación, de los ciclos de reflexión, los resultados, hallazgos y la interpretación de los datos obtenidos en las categorías y subcategorías determinadas para analizar los elementos de la práctica de enseñanza y sus transformaciones en el tiempo se han obtenido las siguientes comprensiones.

7.1.1 De la práctica de enseñanza de las ciencias sociales

Se entiende que la docente en su recorrido profesional, carecía de un constructor teórico que le facultara para determinar las características de su práctica de enseñanza, fue bajo el estudio de autores como Aiello (2005), Anijovich et al (2009), Suriani (2003) los que le permitieron afirmar, qué es la reflexión que realiza la docente con respecto a las acciones que efectúa en el aula para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje. Estudiar estas acciones que se desempeñan en el proceso, transformaron la conciencia de la docente frente a las características que singularizaban su práctica de enseñanza, estas, al ser recopiladas a través de ciclos de reflexión denominados PIER, fueron conducentes a establecer una relación dialéctica entre la docente el estudiante y el saber. Por ende, se funda la representación en la cual la docente es quién de manera cíclica y en espiral, diseña, crea y reorganiza en el aula situaciones y sesiones de clase que fomentan la apropiada reflexión del conocimiento de las ciencias sociales.

Esta perspectiva permite comprender cómo la cualificación de la práctica de enseñanza, ínsita a generar una alternativa en las ciencias sociales que reconoce a la construcción de significados y apropiación de la asignatura, desde una perspectiva holística en concordancia con el modelo y enfoque de aprendizaje de la institución educativa de la cual hace parte la docente.

En consecuencia, ¿se parte de la necesidad de potenciar la habilidad interpretativa en las ciencias sociales puesto que según autores como Facione (2007)

Campos (2007) es la primera habilidad en orden jerárquico que permite la evolución del pensamiento a estadios superiores, esto rompería con el enfoque positivista y tradicionalista de las ciencias sociales para así acercarse a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. En los cuales se establece la relevancia de las ciencias sociales como aquella que permite a los y las estudiantes acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas (MEN, 2004). Lo cual en relación al pensamiento crítico e histórico estaría conectado, ya que transformar la dinámica de la clase desde el reconocimiento de una realidad social y contextual, constituye una elaboración estructurada de estrategias de enseñanza y de transformaciones en actitudes y valores afines con los postulados que promueven este tipo de pensamientos, entre tanto desarrollar el pensamiento histórico en las instituciones educativas, tiene la siguiente intención:

Dotar a los estudiantes de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que sean capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente. (Santisteban, 2010, p. 35)

Por su parte el pensamiento crítico tiene como principal intención:

El manejo y el procesamiento de la información que se recibe incentivándonos a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria. (León 2006, p 9).

Se propone entonces, abarcar una práctica de enseñanza desde unas acciones constitutivas que promuevan las intenciones de estos dos tipos de pensamiento tanto en el estudiante como en la docente atendiendo así a un proceso estructurante de las ciencias sociales en el cual se inicia por abarcar la habilidad de la interpretación como

eje articulador, pues como afirma Kahat (2003) “constituye un tamiz ineludible de nuestra apropiación cognitiva del mundo que nos rodea”. (p 2). Siendo esto claro, la habilidad interpretativa trasciende y constituye un primer paso reconstruir la validez de la enseñanza de las ciencias sociales desde el contexto y la realidad social.

7.1.2 De las acciones constitutivas

Uno de los hallazgos más relevantes de la docente es interiorizar la planeación de clase como estructura interna de su práctica de enseñanza, la cual tiene un proceso de transformación pasando por una planeación generalizada sin tener en cuenta contenidos pedagógicos y didácticos específicos, por otra en donde se reconoce el valor de la contextualización de manera previa a la planeación y a la intervención de la misma, así las cosas, la planeación pasa por una caracterización de la población, y un reconocimiento de los intereses y particularidades de los actores en cuestión, Esto permite el diseño de planeaciones que propenden por superar obstáculos epistemológicos (Porlán et al.1997) y generar estructuras que facilitan y organizan la actividad académica en el aula.

En ese orden de ideas, otro elemento estructurante es el reconocimiento del enfoque de EpC, ya que contempla una segunda transformación y es el de pasar a enseñar por contenidos, a enseñar por procesos de comprensión Blythe (1999) desde un marco de referencia Stone (1999) que permite ordenar la secuencia didáctica así: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Y, más allá del orden, resignifica comprender la planeación, esta, debe no solo considerarse como acción suelta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, debe ser retomada luego de la práctica, para reflexionar sobre su pertinencia, éxito y continuo mejoramiento dentro de la práctica, Stone (1999) explica como fortalece a los docentes así:

Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más penetrantes. Los ayuda a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le

encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades de los estudiantes. (p.27).

Asimismo, el proceso de intervención y evaluación en el aula presenta un giro dentro del proceso investigativo, es elemental hacer un juicio razonado de estas acciones donde comparar y contrastar lo diseñado con lo ejecutado permite reconocer elementos de mejora en cada ciclo de reflexión, con lo cual se genera conocimiento profesional y mayor desarrollo didáctico. En ese sentido se reconoce el ser docente como aquel que comprueba cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden (Soto y Pérez 2014), como aquel que devela las concepciones subyacentes a la práctica registrada en cada situación áulica y comprometiéndose responsablemente en su rol como mediador de aprendizajes comprensivos y significativos en sus alumnos. (Aiello 2005)

En coherencia, el proceso investigativo insta a entender la intervención como aquel momento de construcción del conocimiento pedagógico en el cual se tiene en cuenta “las formas más útiles de representación de estas ideas; las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosos; en pocas palabras, las formas de representación y formulación del tema que lo hace comprensible a otros” (Shulman, 1987, p.9). Citado en Garriz (2004), por parte del docente y para el estudiante como aquel momento en el cual es receptor y emisor pues se ve envuelto en una relación dialógica y horizontal que le permite tener “la instrucción al servicio del acrecentamiento intelectual, la cordialidad, la motivación, la proyección social y el marco ético” (Otero. 2004, p.14).

Frente a la evaluación en el aula es preciso destacar que la mirada a múltiples factores que la constituyen, permite que sea continua y procesual, lo que repercute en la mejora en la enseñanza (González, 2012). Por tanto, este aspecto se establece en la toma de conciencia del aprender, no solo por parte del estudiante, también de la docente en la función de su acción constitutiva, donde, se plantea tener presente su propio pensamiento, su funcionamiento y estructura, para así desarrollar un proceso que le permita rescatar en el aula el valor de las ciencias sociales, sus particularidades y sus

implicaciones dentro de la sociedad como se plantea en Santisteban (2010) desde las ciencias sociales y el conocimiento científico

Una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad o se busquen las relaciones entre pasado, presente, y futuro. (p.4).

Lo anterior enriquece el papel del docente en el aula, pues este, es quien debe generar y producir acercamientos al conocimiento y evaluar la efectividad de la construcción y valoración del mismo, de fomentar procesos de interpretación para llegar a expresar en el aula explicaciones e inferencias que promuevan el pensamiento crítico y comprometer a los estudiantes en su rol como sujetos sociales participes de una realidad la cual debe ser analizada e interiorizada para poder ser transformada, con lo cual se legitima la habilidad interpretativa como conducente para decodificar, aclarar y categorizar esa realidad de tal manera que el estudiante sea capaz de deconstruir elementos sociales, culturales y discursivos que legitiman un sistema neoliberal Vega (2008) y constituir el aprendizaje de las ciencias sociales como la posibilidad de emerger escenarios o estrategias que conlleven a cuestionar la realidad, construir relaciones y tensiones a partir de una lectura de contexto en aras de su transformación.

Finalmente, es pertinente tener presente la apertura mental al trabajo colaborativo que deben tener los docentes frente a esta acción constitutiva se evidenció que mediante el desarrollo de la *Lesson Study*, en concordancia con Soto y Pérez (2014) conlleva a fortalecer la mirada objetiva de hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica, con lo que se promueve el avance de la reflexión profunda desde la mirada del conocimiento profesional entre pares.

7.1.3 De la Interpretación

Entre las múltiples habilidades que enmarcan el pensamiento crítico e histórico en el campo educativo se determina la habilidad interpretativa como eje estructurante

para la modelación de estos dos pensamientos en el aula de ciencias sociales puesto que, por un lado se establece la interpretación como una práctica transversal que da apertura a la observación y categorización de lo social que frecuentemente se encuentra en constante evolución y cambio y por el otro implica una actitud intelectual para considerar el abordaje de las ciencias sociales desde la comprensión. Estas dos inferencias permiten afirmar que esta habilidad conlleva a generar una estructura cognitiva ordenada en el aula que considera una enseñanza orientada a la formación en los estudiantes de una mirada crítica sobre el mundo social.

Para que sea posible explicitar esta formación en los estudiantes es pertinente reconocer que dentro de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se debe tomar en cuenta la construcción de significados y el análisis del discurso como elementos transformantes de la práctica que al ser analizados e interiorizados en el aula conllevan a el descubrimiento personal, recreación, reinvención Kaplún (1998) de quienes intervienen en el aula como interlocutores y participes de la reinterpretación de las ciencias sociales.

Es así que se vuelve imperativo el trabajo colaborativo en el aula donde la construcción de significados es mediada por el dialogo, por la capacidad de concertar, expresar y deconstruir hechos, fechas, sucesos y realidades, por la interacción social Van Dijk (2008) en la cual se empieza a dinamizar el aula de ciencias.

Tras lo mencionado, cobra relevancia el análisis de discurso para potenciar la habilidad interpretativa puesto que se establece un gran cambio en el recorrido de la investigación, pasando por un discurso repetitivo, instruccional y muchas veces de recitación, donde no era evidente el conocimiento didáctico y pedagógico del contenido Valbuena (2007) por un discurso en el cual se da prelación a las conexiones emergentes entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace aprendiendo así a aprender; a razonar por sí mismo, superando las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar auténticamente la capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica) Kaplún (1998). El estudio del discurso entonces, proyecta enunciar tres dimensiones relevantes

el uso del lenguaje (estructuras del texto y la conversación), la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de aula. En tal sentido el análisis del discurso se considera como área de estudio y referente teórico aplicable a la transformación de la práctica de enseñanza, idóneo para estudiar y comprender el contexto De Longui (2000), la interacción de grupo, estructuras, procesos, rutinas y muchos otros fenómenos implícitos en el aula en sus manifestaciones más concretas.

Lo anterior fue posible de comprender al tomar cada ciclo de reflexión como una unidad de análisis para las categorías declaradas, las cuales proporcionaron elementos para reconocer e interpretar diferentes variaciones entre los discursos y focos abordados, por lo cual se logra establecer que los ciclos de reflexión son fuertes elementos de sistematización de la práctica de enseñanza y al ser incluidos en las categorías permitieron la conexión y explicitación tanto vertical como transversal de la transformación de la docente.

Planteado así se puede afirmar que la práctica de enseñanza de las ciencias sociales de una docente de secundaria de un colegio público de Bogotá se transformó. En la medida que es visible e interiorizado los cambios generados en las dimensiones que constituyen su conocimiento profesional; estructurando la planeación desde componentes de la EPC, valorando la secuencia didáctica de intervención a través de herramientas como rutinas de pensamiento, lectura de contexto, participación y empoderamiento de la voz del estudiante desde sus concepciones de aprendizaje, relaciones horizontales, generando un proceso bidireccional de evaluación continua Poma (2005), incidiendo así en el propósito de desarrollar la habilidad interpretativa y por ende, el pensamiento crítico e histórico en el aula de ciencias sociales.

CAPITULO VIII

8.1 Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones surgen como resultado del proceso de reflexión de la docente en torno a su práctica de enseñanza y sus cambios en el tiempo, buscando dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos propuestos; se pretende así, generar un aporte al saber pedagógico del docente, reflejado en los procesos de enseñanza- aprendizaje y al conocimiento de la práctica de enseñanza en particular de la docente en formación.

Declarar la práctica de enseñanza como la reflexión y la racionalidad intencionada y continua con propósitos base sobre que enseñar, como hacerlo y para que hacerlo, de tal manera que permita de manera continua y cíclica construir conocimientos en el campo disciplinar, didáctico, pedagógico, aprendiendo a interpretar, analizar y valorar con conocimiento de causa; como proceso inacabado que debe conducir constantemente a la revisión y obtención de fuentes teóricas y prácticas (del trabajo colaborativo, de la observación y reflexión) que fortalecen el enfoque y modelo de enseñanza; desde lo macro en la obtención de riqueza teórica para generar cambios a nivel curricular e institucional que permitan ir acordes a las cuestiones políticas y educativas del siglo XXI, con un pensamiento más holístico, que permita buscar e interpretar nueva información, enriqueciendo ese gran escenario institucional que permita en la docente interactuar con un entorno complejo y cambiante.

Desde lo micro, el conocimiento de la práctica de enseñanza al constituirse sobre la acción determina la toma de conciencia auténtica sobre el ser docente, a entender que las estrategias de enseñanza tienen unas concepciones y propósitos propios, las cuales al ser explicitadas permiten hacer una reconstrucción muy crítica de su proceso, técnicas y recursos utilizados; acudiendo a un diálogo consciente que se convierte en hábito consigo mismo. Este diálogo minucioso incide de manera contundente en los cambios en el enseñar y en el aprender continuamente desde la experiencia.

Así efectivamente, el docente se transforma y ahonda en un proceso endógeno que permite a los actores que intervienen en el aula, interactuar de forma directa con el conocimiento, y aplicar ese conocimiento en situaciones contextuales, reales, de acuerdo a una dialéctica explícita que remite a realizar conexiones y relaciones poderosas para transformar la realidad desde el aula de ciencias.

Desde el ámbito del conocimiento profesional docente mediado por el Conocimiento didáctico del contenido se comprende que es aquel que diferencia a un profesor de otros profesores y de otros profesionales en su campo profesional, este conocimiento al ser equilibrado conlleva a estructurar organizadamente las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y desde esa labor el docente se convierte en el principal constructor de saber pedagógico.

Así, pues, la investigación es pertinente, en la medida que establece una ruta en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza para el desarrollo de la habilidad interpretativa en el área de ciencias sociales, con lo cual se engloban situaciones, vivencias, prácticas, dinámicas entre otras, que al ser susceptibles de análisis y estudio, permiten el establecimiento de alternativas de solución o enriquecimiento de las ciencias sociales escolares, siendo así aporte a los saberes en torno a lo educativo, la pedagogía y la didáctica.

Lo anterior es evidenciable a través de estrategias de enseñanza como las rutinas de pensamiento, ya que permiten visibilizar el aprendizaje de los estudiantes y aquellos procesos que generalmente son invisibles dentro del salón de clases, al ser así, es importante que éstas sean organizadas y estructuradas a partir de criterios claros, dependiendo la habilidad que se quiera fortalecer, que para este caso fue la habilidad interpretativa. De igual modo, las rutinas al ser flexibles permiten el abordaje de conceptos o grandes ideas de las ciencias sociales, siendo una herramienta consiente para la construcción de sentido de los saberes propios y los saberes de los estudiantes.

La habilidad interpretativa constituye una base de andamiaje para optimizar los procesos de desarrollo del pensamiento crítico e histórico, esta habilidad está

permanentemente involucrada en ese ir y venir del proceso constructivo del conocimiento. Se trata de visibilizar lo oculto para entender lo visible. Santiago (2016) siendo así el hilo conductor del proceso de enseñanza de las ciencias sociales escolares, que permite descifrar de lo real, del tiempo, el espacio, la cultura aspectos y contextos desde una orientación holística y por ende transformante.

De igual modo, la investigación se presenta como una posibilidad para transformar la realidad de las ciencias sociales dentro de la institución educativa Saludcoop Norte pues se pudo demostrar que la necesidad de una formación en esta ciencia escolar, no debe responder únicamente al desarrollo de lo disciplinar en cuanto constructo de conocimiento, sino que configura una serie de elementos que generan en los estudiantes una visión de las ciencias sociales que enseña a respetar los modos de pensar, la pluralidad del pensamiento y las maneras de visibilizar el mismo, construyendo así una formación satisfactoria para la construcción del pensamiento crítico e histórico.

Se recomienda continuar y profundizar el análisis del discurso en el aula pues este se ramifica en variables que al ser objeto de estudio pueden develar procesos interesantes en la manera de planear, intervenir y evaluar la habilidad interpretativa desde las ciencias sociales escolares.

La enseñanza de las ciencias sociales debe realizarse a partir de experiencias significativas tanto para el estudiante como para el docente, estas pueden variar según los propósitos que se persigan y el adecuado diagnóstico del contexto de aula que se realice.

Es necesario sistematizar óptimamente la práctica de enseñanza acudiendo a los diferentes instrumentos y herramientas contemplados dentro de la investigación cualitativa, sin dejar de lado una reflexión permanente del triángulo aprendizaje-enseñanza-pensamiento, lo cual se constituyó en uno de los elementos más complicados de interiorizar en las rutinas de acción de la

docente, por la multiplicidad de procesos que se llevan a cabo en la dinámica institucional.

Finalmente es recomendable tener presente que este proceso de investigación remite a continuar en el aula con el fortalecimiento de otras habilidades que abarquen la construcción del pensamiento crítico e histórico pues al potenciar la habilidad interpretativa se abre un abanico de posibilidades en el aula que favorecen la construcción de conocimiento desde otras habilidades de pensamiento.

Referencias

Acevedo, D (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (II): una perspectiva. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(2), 164-169.

Acevedo, D (2009) Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), 21-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=920/92012998003>

Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9 (30). Pág. 329-332

Anijovich, R., Mora, S., y Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

Aranda, A. F. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, (3), 6-18. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3062/214421442200>

Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118. Recuperado de <https://bit.ly/2Rqy2RA>

Baquero P., y Ruiz Vanegas. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 75-83.

Bermúdez y De Longhi (2012). El conocimiento didáctico de contenidos biológicos de ecología. Flores, C. *Experiencias latinoamericanas en educación ambiental*. Editorial CECyTE NL-CAEIP, Monterrey, México.

Blanco Gutiérrez, Oscar (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65200907>

Bravo, R. R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, (21), 33-45.

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

Buitrago Martín, Ángela R., Mejía Cuenca, Neisa María, y Hernández Barbosa, Rubinsten. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa* (México, DF), 13(63), 17-39. Recuperado en 28 de septiembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300003&lng=es&tlng=es.

Cabero, J.; y Gisbert, M. (2002). *La evaluación, Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV.

Camargo, M. (2005). Maestro-investigador y ¿por qué no? En C. Hernández et al. *Navegaciones. El magisterio y la investigación* (pp.111-139). Bogotá: IESALC-COLCIENCIAS.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colección aula Abierta. Magisterio, Bogotá.

Carretero, M., Pozo, J. I., y Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Cassany, D. (2005) "Los significados de la comprensión crítica", *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
Publicado después como dos capítulos del libro *Tras las líneas. Sobre la lectura*

contemporánea. Barcelona: Anagrama. Cap. "Aproximación histórica" y "Definir la criticidad".

Clemente Esteban, y Hernández Blasi, C. (1996) Contextos de desarrollo psicológico y educación. Colección educación y psicología. Ediciones Aljibe. Málaga.

Cobo, Cristóbal (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Del Valle, A. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. Educación, 12(22), 27-50.

De Longhi, A. L. (2000). El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 18(2), 201-216

De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Coop. Editorial Magisterio.

Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2009). Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso. Univ Santiago de Compostela. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2589/9788498872514_content.pdf?sequence=1

Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. Editorial Morata, cuarta edición. Consultado en: 05 de octubre de 2018. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n&ots=qTg4jlf>

Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 29 (3) 2015. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>

Elliot, J. (2018). “*Lesson Study* as a form of Educational Action Research”, conferencia internacional, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 23, 56.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Furman, M. (2015). Preguntas para pensar. In Conferencia TEDxRíodelaPlataED. Recuperado de <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>.

Garriz, A., y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación química*, 15(2), 98-102.

Gómez, C. & Rodríguez, A. R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.

Gómez, Á. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.

Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. S. (2005). CONOCIMIENTO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1.

Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. (1998) El “giro comunicativo” en la reconstrucción de la teoría social. http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capitulo_Cuarto.pdf

Kahhat, F. (2003). Elementos de una aproximación interpretativa a las Ciencias Sociales. *Revista mexicana de sociología*, 65(2), 401-427. Recuperado en 18 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032003000200005&lng=es&tlng=.

Kamil, C. (2000). La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura-Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

Kaplún, M. (1998); Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Larreamendy-Jöerns, J. F. (2003). Ciencia cognitiva y educación: más allá de la falacia de la aplicación. Diálogos, discusiones en la psicología contemporánea, 139-167.

Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA8&dq=Latorre,+A.+\(2003\)&ots=G9GOjeiGTP&sig=3GJnGoD1rkGIGh2fZR8vGaVWbdA#v=onepage&q=Latorre%2C%20A.%20\(2003\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA8&dq=Latorre,+A.+(2003)&ots=G9GOjeiGTP&sig=3GJnGoD1rkGIGh2fZR8vGaVWbdA#v=onepage&q=Latorre%2C%20A.%20(2003)&f=false)

León M. (2006) Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de educación Perú. Pérez, V. M. O. (2007). El discurso educativo. Editorial CCS. Consultado en: 12 de febrero de 2019. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Loredo, L. P. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje. La academia, 1. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASES%20EVAL_AP_RENDIZAJE.pdf

Lupión Cobos, T & Blanco López, A. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo entorno a la competencia científica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (2), 195---206.

Mallart, J. (2008). Estrategias didácticas en el aula: La didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica, 2. UNED. Madrid.

Maturana H. (1995) La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas (1) Fragmento).

Meinardi E. González L. Revel A. & Plaza M. (2010). Educar en Ciencias. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina. Capítulo 1: El sentido de educar en Ciencias. Por: Elsa Meinardi. Pág. 11-39.

Mendoza, M. Y. A., y Riveira, E. M. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. Revista boletín redipe, 7(10), 147-165.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Consultado en: 10 de marzo de 2019. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales.

Monografía Usaquén (2017) tomado de file:///C:/Users/User/Downloads/dice063-monografiausaquen-2017_vf.pdf

Núñez, F. C., y Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, (16), 96-104.

Osses Bustingorry, Sonia, y Jaramillo Mora, Sandra. (2008). METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Otero, V. (2007). Discurso educativo. Consultado en: 1 de octubre de 2019. Recuperado de: <https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788498425307&li=1&idsource=3001>

Ortega, F. Tamayo, O. Márquez, A. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, consultado en: 10 de marzo de 2019. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0629.pdf>

Ortiz, A. (2016). Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. *Psicología, Educación y Ciencia*. Bogotá: Klasse.

Otero, V. (2007). *Discurso educativo*. Consultado en: 4 de marzo de 2019. Recuperado de: <https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788498425307&li=1&idsource=3001>

Otero, V. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 2004. 15.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In *II Congreso Internacional. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*.

Paramo, P. (2008). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.

P.E.I. Colegio Saludcoop Norte, I.E.D., 2018.

Soto, E. Pérez, A. (2014). *Las Lesson Study ¿Qué son? Guía Lesson Study Cuadernos de pedagogía*, No. 417. Universidad de Málaga.

Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente (Vol. 17)*. Barcelona: Gedisa.

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

Perkins, D. (2003). *El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. (1978). Problemas de la psicología genética (No. 155.4 P51).

Poma, L. S. (2005). Evaluación educativa: enfoques para un debate abierto (No. 6). Fondo Editorial PUCP.

Porlán, Ariza, R., Rivero Garcia, A., Martin del Pozo, r. (1997). INVESTIGACION DIDÁCTICA. “Conocimiento Profesional de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”. Enseñanza de las ciencias, 1997, 15 (2), 155-171.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación, 2002, núm. 1, p. 81-89.

Prats, J. (2012). Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La investigación en ciencias sociales. Apuntes. Histodidactica [en línea]. Universidad de Barcelona (España) [citada 25 julio 2018]. [Disponible en internet:< http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-% 20que% 20son% 20las% 20ccss. pdf.](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf)

Revuelta ,D y Sánchez, G. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20243/proceso transcripcion.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20243/proceso_transcripcion.pdf)

Ritchhart, R. Church, M. Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: rutinas para sintetizar y organizar el pensamiento. (pp. 223-232) (María Barrera y Patricia León tr.) Editorial Paidós. Buenos aires. Argentina.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.

Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.

Sacristán, J. G. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Ediciones Morata.

Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Actualidades investigativas en educación, 5(2).

Santisteban, A. F. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clio & asociados, (14), 34-56.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Edit Paidós, 1. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

Tamara, R. C. (2010). El conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales en la escuela neoliberal.

Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea Ediciones.

Uribe, G (2004). Aspectos de la enseñabilidad de las ciencias sociales y humanas. Revista académica e institucional de la UCPR, (69) p, 68 - 79.

Usaquén Hábitat en cifras documento en pdf (2019)
<http://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Usaquen.pdf>.

Valbuena Ussa, E. O. (2007). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.

Vásquez, D y Naranjo, L. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>

Vega, R. C. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des) orden educativo mundial. *Revista Folios*, (27), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357004.pdf>

Villar, F (2003). Las perspectivas contextual y sociocultural. *Psicología evolutiva y psicología de la educación*, 374-422.

Wilson, D. (2006). La Retroalimentación a través de la Pirámide. *Traducido al español por Patricia León Agusti, Constanza Hazelwood, Maria Ximena, Barrera.*

Artime, I. H., Gutiérrez, A. F., & Domínguez, J. L. B. (2019). The lesson study. A methodology to reconstruct the university teaching knowledge. *Revista Complutense de Educacion*, 30(4), 1067–1081. <https://doi.org/10.5209/rced.60076>

ANEXOS

Anexo 1 : Planeación al inicio de la investigación

COLEGIO SALUDCOOP NORTE IED Comunicado padres Grado 7° jornada mañana				
ASIGNATURA: SOCIALES		PERIODO: II	DOCENTE: Marcela Rodríguez	
NUCLEOS TEMATICOS	COMPETENCIAS BASICAS DEL ÁREA	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COMPETENCIAS LABORALES	MATERIAL DE APOYO
<p>Núcleo temático: Identidades y culturas en la diversidad Memoria histórica de los pueblos</p> <p>Contenido de apoyo :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis de la Edad media. 2. burguesía 3. Renacimiento, contexto social político y cultural 4. Humanismo 5. Reforma y contrarreforma 6. Absolutismo 7. ilustración 	<p>Pensamiento social: conceptos básicos que debe llegar a tener el estudiante para el desarrollo de un pensamiento crítico, que le posibilite construir conocimiento.</p> <p>Interpretación y análisis de perspectivas: Capacidad de pensar, analizar dar su punto de vista sobre problemas sociales de diferentes épocas.</p> <p>Pensamiento reflexivo y sistémico: El estudiante comprende la realidad social desde una perspectiva sistémica, identificando y relacionando los contextos social, económico, político y cultural.</p>	<p>Participación y responsabilidad democrática: Escucha y expresa, con sus palabras, las razones de sus compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no está acuerdo.</p> <p>Convivencia y paz: Contribuye de manera constructiva, a la convivencia de su medio escolar y de su comunidad</p>	<p>Organizacional: Desarrolla acciones para mejorar continuamente en distintos aspectos de su vida con base en lo que aprende de los demás</p> <p>Interpersonal: Escucha e interpreta las ideas de otros en una situación dada y sustenta los posibles desacuerdos.</p>	<p>PÁGINAS</p> <p>https://www.slideshare.net/vaaai/crisis-edad-media http://www.claseshistoria.com/movimientosociales/burguesia.htm http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/RenacimientoCausas.htm https://www.slideshare.net/chinoduro/el-humanismo-1344345 https://www.slideshare.net/elcl/la-reforma-y-la-contrarreforma-catlica?next_slideshow=1 http://www.elhistoriador.com.ar/aula/moderna/el_abolutismo_monarquico.php https://sobrehistoria.com/la-ilustracion/</p> <p>VIDEOS</p> <p>https://youtu.be/q6MXAj2INH4 la peste negra https://youtu.be/KNqZXmUQ43I castigos de la santa inquisición https://youtu.be/gyu7YDhC4t4 La burguesía https://youtu.be/l6uLSidkejE el renacimiento https://youtu.be/d56G3SQwLE El humanismo https://youtu.be/sqd4tesBPnw Humanismo contexto</p>
<p>Se Recuerda que el 50% de la nota tiene que ver con la parte convivencial, por tanto, todos los ítems contemplados en el manual de convivencia en el capítulo de faltas pág. 28 y 29 deben cumplirse en el desarrollo de la clase, y cualquier incumplimiento al manual de convivencia conllevará a disminuir la nota convivencial.</p>				

Anexo 2: Evaluación de Ciencias Sociales Grado 7

Pregunta 3: El Imperio Romano de _____ pasó a ser el Imperio Bizantino, la cultura que allí predominó fue el resultado de una mezcla entre la cultura griega y la cultura oriental. Las invasiones _____ finalizarán con la caída del imperio Romano de Occidente y ya no serán problema para los Bizantinos, por eso para recuperarse el imperio después de los ataques aprovechó su ubicación geográfica para el activar el _____.

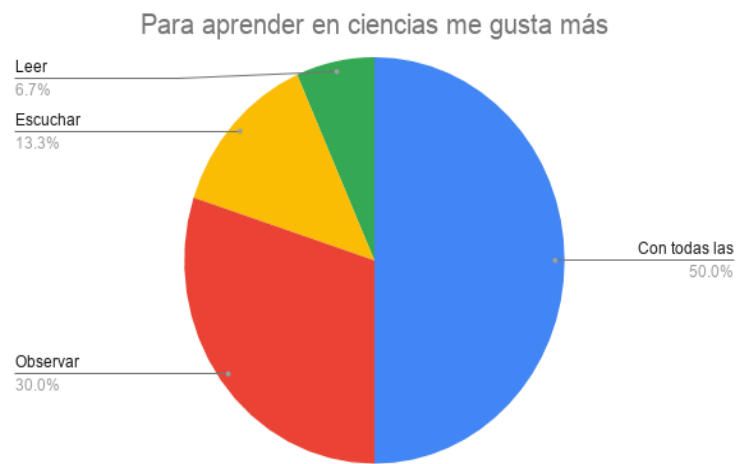
- A. Occidente, mongoles, ingreso.**
- B. Oriente, bárbaros, comercio.**
- C. Oriente, persas, intercambio.**
- D. Occidente, bárbaros, impuesto.**

Pregunta 4: Las invasiones de los pueblos bárbaros se darán a finales del siglo IV y todo el siglo V, estos ataques tendrán como característica la ocupación de tierras al interior del Imperio Romano y:

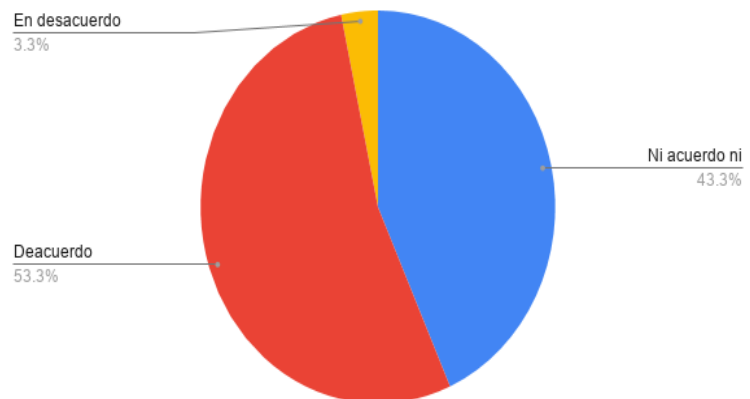
- A. la apropiación de armas.**
- B. la no invasión de tierras.**
- C. la expansión de su cultura.**

D. el saqueo de las mismas.

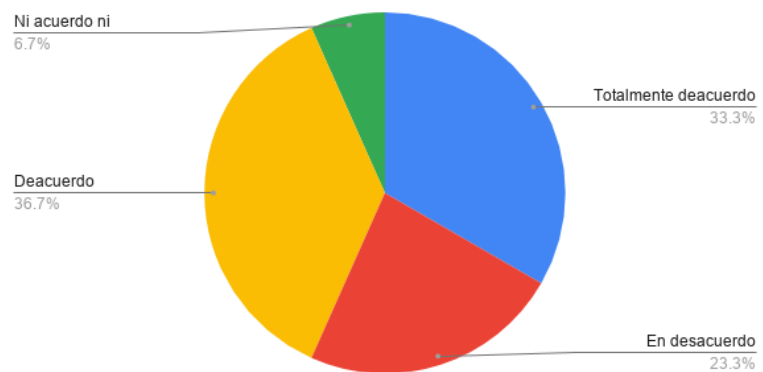
Anexo 3: Conducta de entrada Respuestas



En ciencias sociales puedes distinguir en qué situaciones hay o se enfrenta información poco precisa o poco confiable.



Cuando realizo lecturas en ciencias sociales puedo rescatar las ideas centrales o secundarias de un texto fácilmente



Anexo 4: Conducta de salida

Enseñanza de las ciencias

conteste así

Totalmente de acuerdo: 5

De acuerdo: 4

Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 3

En desacuerdo: 2

Totalmente en desacuerdo: 1

Los saberes de las ciencias sociales (conceptos, definiciones, posturas) le ha servido para entender y solucionar situaciones o conflictos en su vida diaria. *

Lo que ha aprendido en la clase de ciencias se relaciona con hechos de la actualidad. *

3. Considera que dentro de la clase de ciencias sociales mejoro su pensamiento crítico *

¿porqué? *

La manera en que el maestro desarrolla la clase promueve el interés por aprender más sobre los temas. *

La forma en que se desarrollan las clases promueve la participación e interacción de todos los estudiantes. *

Considera que su habilidad interpretativa mejoro con la clase de sociales *

¿Por qué? *

Anexo 5: Formato final de planeación por EpC

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
Docente:	Asignatura	Grado:	Periodo:
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSIÓN		
ESTÁNDARES (MEN)	Dimensión	Meta:	
	Conceptual		
	Procedimental		
	Actitudinal		
	Comunicación		
Referentes disciplinares			
Competencias científicas:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión N°:	Fecha de Sesión:		
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA	

C	INICIO	
C	DESARROLLO	
C	CIERRE	
Observaciones:		
Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión		

Fuente: formato de planeación final por EpC propuesto por el énfasis de “enseñanza de las ciencias para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana.

Diligenciamiento propio.

Anexo 6: Formato de transcripción de guion de clase

CONTEXTOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

**ÉNFASIS DOCENCIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO**

EL GUIÓN ACADÉMICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Link de la clase:

Profesor:

Institución:

Sede:

Tipo de Sede:

Ciudad:

Información de la clase

Tema:

Área de enseñanza:

Estudiantes:

Lugar:

Fecha:

Duración:

Transcripción:

Fuente: Formato de transcripción del guion de clase propuesto por el énfasis de “enseñanza de las ciencias para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Anexo 7: Rutina de pensamiento

Antes Pensaba Ahora Pienso

Objetivo: Esta rutina tiene como propósito de reflexionar sobre cómo y por qué ha cambiado su pensamiento desde las relaciones causa efecto.

Parte 1: En la columna de antes pensaba defina los conceptos que se aparecen en la primera columna.

Parte 2: En la columna de ahora pienso defina nuevamente los conceptos que aparecen en la primera columna.

	Antes pensaba	Ahora pienso
¿Qué es la ciencia?		
¿Qué estudia la ciencia?		
¿Qué utilidad tienen las ciencias?		
¿Qué piensas de la ciencia?		

Fuente, Ritchhart, Church y Morrison (2014) Adaptación grupo *Lesson Study*

Anexo 8: Rutina de pensamiento Pensar Inquietar Explorar

RUTINA DE PENSAMIENTO PENSAR-INQUIETAR-EXPLORAR conocimientos previos GRADO 901
LEE LAS SIGUIENTES IDEAS Idea 1: Existen países que buscan dominar otros territorios en la actualidad. Idea 2: Existen posibilidades de que Colombia sea dominada por otro territorio.
4. ¿Qué piensas sobre las anteriores ideas?
5. ¿Qué cuestionamientos o inquietudes te surgen sobre estas ideas?
6. ¿Cómo puedes explorar las inquietudes que tienes sobre estas ideas?



Fuente, Ritchhart, et al (2014) Adaptación propia

Anexo 9: Rutina de pensamiento Afirmar apoyar y cuestionar

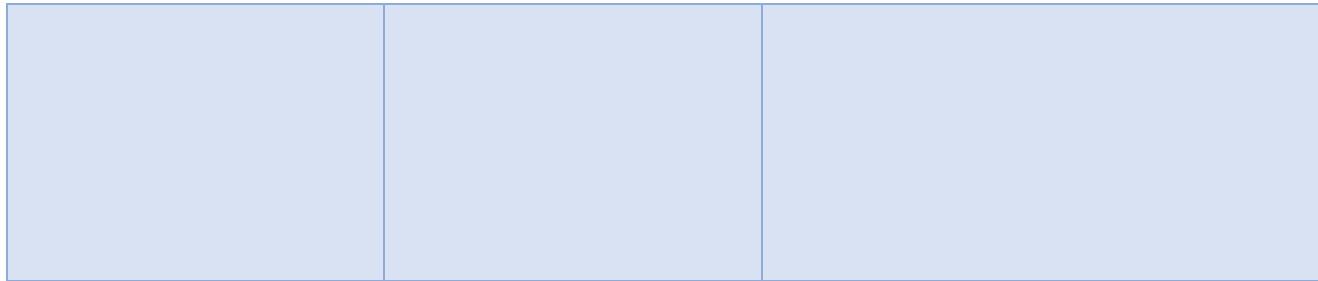
C	PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS (CIERRE)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
-4	<p>Elaboración de rutina de pensamiento AFIRMAR-APOYAR-CUESTIONAR</p> <p>A partir de lo realizado en clase:</p> <p>Los estudiantes elaboraran un mapa mental donde puedan</p> <p>a. afirmar cuales son las causas del imperialismo.</p> <p>b. colocar las ideas, imágenes que permiten apoyar las afirmaciones realizadas</p>	<p>1. Formal: Se evaluará el registro en el organizador gráfico con la rutina afirmar-apoyar-cuestionar.</p> <p>2. Informal: Evaluación de</p>	<p>Informal: brindada por el docente durante el desarrollo de la actividad según las inquietudes de los estudiantes.</p> <p>Formal: Socialización de la rutina y de las metas de</p>

<p>c. generar preguntas relacionadas con sus afirmaciones orientadas a responder si ¿tienen alguna duda frente a tus afirmaciones? ¿que no se explica en su totalidad? ¿qué otras ideas o temas surgen a partir de las afirmaciones realizadas?</p>	<p>los diálogos informales con los estudiantes.</p> <p>3. Participación en clase, puntualidad con la actividad asignada.</p>	<p>comprensión para revisar nuevos aprendizajes</p>
---	--	---

Fuente, Ritchhart, et al (2014) Adaptación propia

Anexo 10: Rutina de pensamiento Oración Frase Palabra

Oración	Frase	Palabra
<p><i>Escribe una oración que exprese lo que fue significativo para ti del tema</i></p>	<p><i>Aquí coloca una frase que te genero alguna comprensión.</i></p>	<p><i>¿Qué palabra para ti del ejercicio anterior llamo tu atención y consideras poderosa ?</i></p>



Fuente, Ritchhart, et al (2014) Adaptación propia

Anexo 11: Rutina de pensamiento Luz Roja luz amarilla

	¿Qué has aprendido a lo largo del periodo y como reconoces que aprendiste?	
	¿Cuáles son los contenidos o habilidades que podrías llegar a comprender mejor y por qué?	
	¿Cuáles son los contenidos o habilidades que se te dificultaron? ¿Cuáles fueron las causas?	
	Podrías contar de qué manera influyeron en tu aprendizaje las actitudes o valores que se promovieron a lo largo del periodo.	

Fuente, Ritchhart, et al (2014) Adaptación propia

Anexo 12: Rubricas trabajadas Colegio Saludcoop Norte IED

AREA DE SOCIALES Rúbrica de evaluación revista informativa sobre imperialismo Grado 9º El compañero me evalúa y yo evalué a otro compañero

Colegio _____ Nombre del alumno: _____ Curso _____ Fecha _____ Puntuación _____ Nota Final _____

CATEGORÍA	EXCELENTE 5	BUENO 4	ADECUADO 3	A MEJORAR 1
Puntualidad <input type="checkbox"/>	Entrego en la fecha indicada	Se hace la entrega con un día de retraso, con respectiva excusa	Se hace la entrega con dos días de retraso.	No hay entrega de revista.
Pulcritud y creatividad <input type="checkbox"/>	Se presenta en pulcritud, orden y coherencia a lo solicitado, además es creativo en la composición y estructura de la revista (portada, editorial, temáticas)	Posee pulcritud, orden y coherencia a lo solicitado pudo ser más creativo en su presentación.	Presenta un escaso orden pulcritud y coherencia a lo solicitado. Se evidencia poca creatividad.	Se evidencia una revista sin orden, pulcritud y coherencia a lo solicitado, falta trabajo creativo
Claridad de los conceptos <input type="checkbox"/>	Se usan adecuadamente palabras clave. Palabras e imágenes, muestran con claridad sus asociaciones	La composición permite destacar algunos conceptos e ideas centrales, pero no se asocian adecuadamente palabras e imágenes	Las palabras e imágenes escasamente permiten apreciar los conceptos y sus asociaciones	Las palabras e imágenes no permiten apreciar los conceptos y sus asociaciones
Exposición de ideas centrales <input type="checkbox"/>	La composición evidencia todas las ideas centrales	La composición evidencia algunas de las ideas centrales	La composición evidencia pocas ideas principales y muchas secundarias	La composición evidencia solo ideas secundarias
Uso de imágenes y colores <input type="checkbox"/>	Utiliza como estímulo visual imágenes para representar los conceptos El uso de colores contribuye a asociar y poner énfasis en los conceptos	Utiliza como estímulo visual imágenes para representar los conceptos, pero no se hace uso de colores	No se hace uso de colores y el número de imágenes es reducido	No se utilizan imágenes ni colores para representar y asociar los conceptos.
Uso del espacio, líneas y textos <input type="checkbox"/>	El uso del espacio muestra equilibrio entre las imágenes, líneas y letras. La composición sugiere la estructura y el sentido de lo que se comunica.	La composición sugiere la estructura y el sentido de lo que se comunica, pero se aprecia poco orden en el espacio y algunos tamaños desproporcionados	Uso poco provechoso del espacio y escasa utilización de las imágenes, líneas de asociación. La composición sugiere la estructura y el sentido de lo que se comunica	No se aprovecha el espacio. La composición no sugiere una estructura ni un sentido de lo que se comunica.
Redacción Ortografía, puntuación y gramática <input type="checkbox"/>	No hay faltas de ortografía ni errores de puntuación, tipo-gráficos o gramaticales	Tres ó menos faltas de ortografía, errores de puntuación, tipo-gráficos o gramaticales	Cuatro errores de ortografía, puntuación, tipografía o gramática	Más de cuatro errores de ortografía, puntuación, tipografía o gramática

	Variables	Nivel 4 nota =5.0	Nivel 3 nota =4.0	Nivel 2 nota =3.0	Nivel 1 nota =2.0
Saber y saber hacer	Conocimiento de las temáticas trabajadas	<p>Relaciona y sistematiza conceptos, principios y fundamentos.</p> <p>Domina con precisión el vocabulario y es capaz de definirlo con sus propios términos.</p> <p>Selecciona las fuentes, recursos y materiales en función de las necesidades exigidas para su trabajo</p>	<p>Comprende y aplica correctamente en la mayoría de los contextos, conceptos, principios y fundamentos.</p> <p>Utiliza con fluidez la terminología especializada y generalmente sabe definirla.</p> <p>Caracteriza adecuadamente los tipos de fuentes, recursos y materiales para ejecutar su trabajo</p>	<p>Comprende elementalmente los conceptos, principios y fundamentos de las temáticas trabajadas.</p> <p>Conoce terminología especializada aunque no siempre sabe definirla.</p> <p>Conoce algunas normas, procedimientos y criterios de los recursos y fuentes de trabajo Es consciente de algunas de sus deficiencias formativas</p>	<p>No comprende o tiene importantes dificultades para entender los conceptos, principios básicos y, fundamentos de las temáticas trabajadas</p> <p>No conoce ni sabe definir la mayoría de los términos especializados.</p> <p>No reconoce normas, procedimientos y criterios de los recursos y fuentes de trabajo es consciente de sus deficiencias</p>
	Ejecución y practica de habilidades y destrezas	<p>Aplica habitualmente principios, normas, disposiciones, procedimientos y criterios adoptados en la clase</p> <p>Elabora con agilidad y precisión tareas y proyectos de trabajo</p>	<p>Aplica en la mayoría de los casos los principios, normas y disposiciones, adoptados en la clase.</p> <p>Elabora tareas y proyectos rara vez comete errores.</p>	<p>Aplica en ocasiones principios, normas y disposiciones adoptados en la clase..</p> <p>Elabora tareas y proyectos aunque comete algunos errores.</p>	<p>No aplica principios, normas y disposiciones, Adoptados en la clase No elabora tareas ni proyectos.</p>
Ser y convivir	Actuaciones con relación a los valores y a la vida institucional	<p>Permanentemente manifiesta compromiso con los derechos y los deberes fundamentales planteados en el manual de convivencia.</p>	<p>En la mayoría de los casos evidencia compromiso con derechos y deberes fundamentales planteados en el manual de convivencia.</p>	<p>En ocasiones evidencia compromiso con derechos y deberes fundamentales planteados en el manual de convivencia.</p>	<p>No muestra compromiso con derechos y deberes fundamentales planteados en el manual de convivencia.</p>
	Relaciones interpersonales y prácticas sociales	<p>Se siente parte del curso y aporta con su actitud conductas que promueven lazos afectivos.</p> <p>Manifiesta bienestar y valora con claridad el aporte que realiza a la buena convivencia.</p>	<p>Se siente parte del curso y aporta con su actitud conductas que promueven lazos afectivos.</p>	<p>se observa que el alumno(a) no se siente parte del curso manteniendo distancia con sus compañeros(as). Observa sus juegos, pero no participa de ellos.</p>	<p>se observa que el alumno(a) no se siente parte del curso realizando conductas disruptivas que entorpecen la sana convivencia.</p>

El nivel 1 está sujeto a la asistencia regular de un estudiante. En los casos de inasistencia reiterada y sin excusas se trabajará con base en nota = 1.0

Anexo 13: Matriz de Lesson Study

Estudiante - Profesor investigador		Área		Nivel		OBSERVACIONES GENERALES:			
Asesor:				Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).					
Foco:									
FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN

Fuente: Matriz de Lesson Studies formato propuesto por el "grupo de investigación" de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Anexo 13: Escalera de retroalimentación

Docente	Aclaraciones	Valoraciones	Preocupaciones	Sugerencias
Colaborador 1				
Colaborador 2				

Fuente: Elaboración grupo *Lesson Study*

Anexo 14: Escalera de retroalimentación ciclo IV

Docente	Aclaraciones	Valoraciones	Preocupaciones	Sugerencias
Madelyn Castro	¿Qué tomo en cuenta del currículo para la elaboración de la rutina?	<ul style="list-style-type: none"> • Rutina pertinente para el tema escogido • Estructuración y planteamiento de la rutina • Tener en cuenta los movimientos de pensamiento y las fuerzas culturales a trabajar • El propósito de crear puentes de comunicación horizontal, construir significados y activar la motivación por la comprensión. • Los recursos tecnológicos como herramientas de cohesión, valoración y construcción del sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si los tiempos propuestos permiten el desarrollo de la rutina. • Existe por parte de los estudiantes una conexión entre el tema y su entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructural el protocolo de trabajo del docente en el aula para que sea más facilitador y orientador • Clarificar en qué momento de la rutina, harás más énfasis o se desarrollará cada habilidad. • Desarrollar una pequeña plenaria en la que se puedan escuchar las respuestas de la rutina.

Edwin
Torres

¿Cómo te fue en la fase del proyecto final de síntesis?

- Se evidencia dominio curricular
- Se denota instrucciones precisas y concretas que favorecen la comunicación
- Ejemplifica para traer a colación la cotidianidad y el contexto de los estudiantes.
- Existe una secuencialidad clara de la planeación por EpC.
- Todos los estudiantes pudieron participar no fue evidente en el vídeo
- El tiempo para cada actividad es suficiente para el desarrollo de la clase
- Es importante planear a partir de las dificultades, expresar valoraciones positivas a los estudiantes y tener presente los valores y culturas trabajados en el aula.
- Se sugiere manejar más normatividad en el aula para que la participación sea más oportuna
- Realizar preguntas que conlleven a la indagación del estudiante en el aula.

Fuente: Elaboración grupo *Lesson Study* ciclo IV de reflexión.

Anexo 15: Apartado de transcripción de Clase

CONTEXTOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

ÉNFASIS DOCENCIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

EL GUIÓN ACADÉMICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Link de la clase:

Profesor: Gina Marcela Rodríguez Suárez

Institución: Colegio Saludcoop Norte

Sede: Única

Tipo de Sede: Urbana

Ciudad: Bogotá

Información de la clase

Tema: Causas del imperialismo

Área de enseñanza: Ciencias Sociales

Estudiantes: 39

Lugar: Salón 212

Fecha: 26 de abril de 2019

Duración: 20 min.

Transcripción:

El presente fragmento corresponde a la fase de planeación por Enseñanza para la Comprensión, de investigación guiada donde los estudiantes a partir de la instrucción dada por la docente, a partir de unas imágenes sobre el imperialismo deben utilizar la habilidad de la observación y posteriormente contestar ciertas preguntas que fomentan la interpretación, el análisis y la explicación de fenómenos en diferentes contextos.

La docente investigadora considera este momento relevante ya que más allá de la descripción de imágenes se les da la oportunidad de escuchar sus interpretaciones y puntos de vista frente a las causas del imperialismo, la interacción entre los participantes (docente y estudiantes), la comunicación y cómo la docente realiza su práctica de enseñanza.

Para el presente ejercicio se utilizarán las siguientes convenciones:

-Se señalará el tiempo real en el que se dio la intervención.

-Se marcará la intervención de la profesora con la letra P mayúscula y en negrilla.

-Se marcará la intervención de un estudiante en particular con la letra E mayúscula acompañado de un número consecutivo de intervención en negrilla.

-Se señalará la intervención de varios estudiantes con la sigla Es en negrilla.

32:29 P: que pudieron contestar ustedes de la imagen, la mesa por ejemplo la cuatro, que contesto la mesa

32:34 E1: podemos ver en la imagen algunos gobernantes que buscan dominar un territorio

32:44 P: que más colocaron las diferentes mesas (da la palabra a la estudiante de apellido Acosta)

32:47 E2: En las imágenes podemos observar las diferentes etapas sobre las cuales paso el imperialismo en la primera imagen vemos como algunos gobernantes se repartían el territorio chino sin tomar en cuenta la opinión del emperador.

33:04 P: ok Vamos con repartición de territorios (la docente escribe en el tablero), ¿Quiénes eran los que estaban allí?

33:13 E3: La reina de Inglaterra, la reina Victoria

33:13 E4: La reina Isabel

33:16 E5: La reina Victoria

33:16 E6: La reina Isabel

33:17 P: ¿Seguro que la reina Isabel?

33:19 Es: Nooo la reina Victoria

33:21 P: Ahh ok La reina Victoria, y bueno estaban unos gobernantes, cierto, la intención de ellos era repartirse el territorio ¿Quién representa este personaje que está detrás de los gobernantes?

33:40 E2: como evitando que se pasaran

33:41 E6: Era el emperador japonés

33:43 E7: como dando una opinión

33:43 E6: Aja, sí que no está de acuerdo a lo que ellos están haciendo.

33:50 P: Bueno él no estaba de acuerdo, pero el podía es decir tenían su opinión era tomada en cuenta

33:56 E8: No

33:56 P: Bueno como no era tomada en cuenta estamos mirando que esto puede pasar mucho en la política, a veces todos los políticos pueden tener diferentes formas de pensar, pero en el momento en el que deben colocar su postura algunos se tienen en cuenta otros no. ¿qué contexto estamos mirando acá?, que contexto dijeron ustedes que pertenecía la imagen, cual causa del imperialismo presenta esta imagen

34:19 E6: político

34:25 P: ¿político, Nicol? ¿Porque?

34:27 E9: Es de política

34:39 E6: por que buscan transformar un movimiento, transformar como un movimiento y significado del imperialismo.

34:51 P: Bueno estamos viendo que hay algo llamado poder y ese poder es encaminado hacia como podía dominar unos personajes que tenían mas poder que otros y unos territorios (lenguaje gestual utilizado por la docente) en este caso se estaban repartiendo que sitio.

35:07 E10: China

35:07 E11: China

35:11 ehh de las otras preguntas decíamos dónde pueden a qué lugar nos remite esa imagen

35:21 E12: China

35:21 P: China quien más

35:22 E13: Asia

35:26 P: Quien más respondió

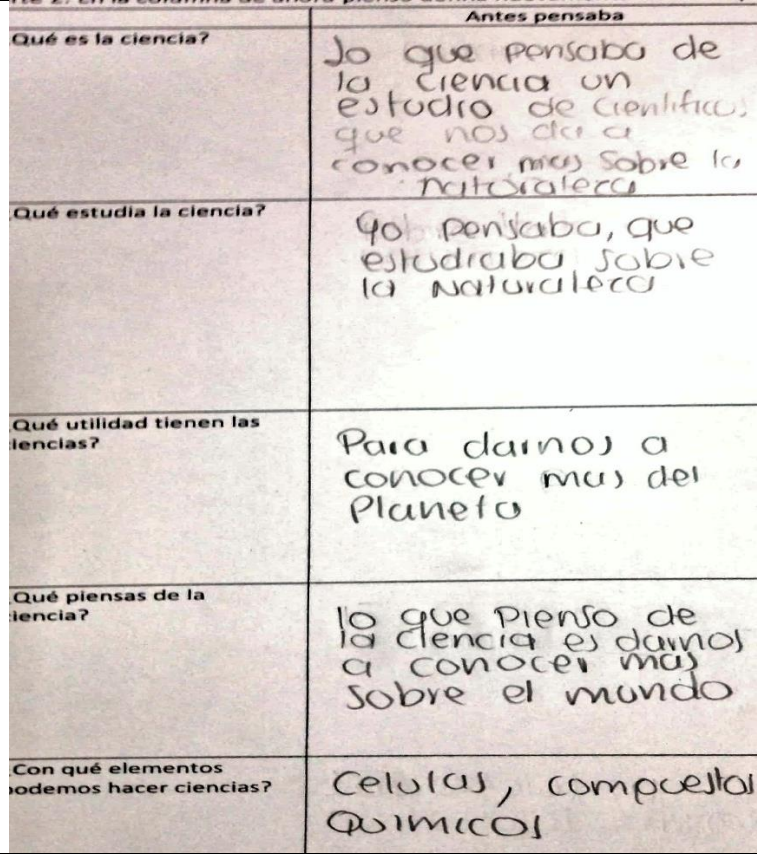
35:26 E14: África- Europa



35:27 P: Europa o África porque por que estos fueron los cuatro lugares donde se centró el tema del imperialismo. Bien, seguimos. Esta imagen que pudieron observar de la imagen. Emmm (señala) Calderón

35:48 E15: Esclavitud

35:51 P: Esclavitud, quién más (señala) Acosta.

Anexo 17: Rejilla de información quinto ciclo de reflexión

Estudiante - Profesor investigador: Gina Marcela Rodríguez		Área	CIENCIAS SOCIALES	Nivel	SECUNDARIA	OBSERVACIONES GENERALES:			
Asesor: DIANA CAROLINA ACERO				Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).	Reconocimiento de las características del conocimiento científico. Identificación de los aspectos que defienden lo que es ciencia y lo que no. Análisis y argumentación a partir de información presentada.				
Foco: uso del lenguaje científico en el aula desde el análisis de información y la argumentación.									
FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN
ACT	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
1	Se desarrollará al inicio, la rutina de pensamiento. Antes pensaba ahora pienso. Ritchhart, Church Morrison, 2014 (p.223).	Generar un ambiente adecuado inicial frente a la temática a abordar.	Este desempeño se dialogó en el grupo de Lesson y decidió dejarse en la planeación, ya que cumple con el objetivo de revisar las concepciones sobre ciencia y conocimiento científico, además sirve como fuente de conocimiento frente al lenguaje y discurso manejado por los estudiantes.	Grabación de clase. Toma de registro fotográfico de la rutina.	La actividad consiste en develar las representaciones previas de los estudiantes en cuanto a los conceptos de la ciencia y el conocimiento científico. De manera escrita deben contestar las preguntas del formato de manera libre y espontánea.	 <p>Antes pensaba</p> <p>¿Qué es la ciencia? Yo que pensaba de la ciencia un estudio de científicos que nos da a conocer más sobre la naturaleza</p> <p>¿Qué estudia la ciencia? Yo pensaba, que estudiaba sobre la naturaleza</p> <p>¿Qué utilidad tienen las ciencias? Para darnos a conocer más del planeta</p> <p>¿Qué piensas de la ciencia? lo que pienso de la ciencia es darnos a conocer más sobre el mundo</p> <p>Con qué elementos podemos hacer ciencias? Celulas, compuestas quimicas</p>	Se denota en la primera rutina de pensamiento, antes pensaba, como los estudiantes de manera espontánea escriben sus respuestas, esto debido a una adecuada explicación del propósito de la rutina, se explicó que esta actividad no tenía valoración cuantitativa, lo cual aportó una sinceridad escritural de parte de los estudiantes.	La rutina permitió dar cuenta de la importancia de los conceptos en los estudiantes y de las diferentes posturas que pueden tener frente a un concepto, por tanto, en el aula en conjunto a partir de este insumo se considera pertinente construir estas concepciones entre todos sin el peso de una valoración cuantitativa.	Es una premisa partir de los conceptos para orientar o reorientar el discurso en el aula, fomentar hábitos y rutinas que propendan por desencadenar en el aula la espontaneidad y la confianza para expresar sus puntos de vista y sus concepciones.
	Se les presentará un problema de tipo socio-ambiental (una por grupo). La leerán en grupo y darán respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación que se plantea en la lectura?	Con esto, se buscaba exponer al estudiante a problemáticas relacionadas con su contexto pero se evidenció que era muy instruccional y	Posteriormente se les contará las metas de comprensión y propuestas y observarán tres videos relacionados con la ciencia: 1. Historia del átomo. 2. La importancia de la geografía y 3. ¿Qué es la carta astral?	Se grabará la sesión de clase y se tomarán registros fotográficos. Esto apoyado con la transcripción del guion de la clase.	Se genera la habilidad de observación para escuchar y debatir sus razonamientos frente a la variedad de información presentada. Se busca el respeto por la palabra y por las	<p>Guion de la clase</p> <p>Estudiante 1: Yo digo que las dos primeras si son ciencia por que las ciencias se estudian, pero la carta astral no, es como predicciones y pues eso no es ciencia porque para eso no hay un estudio.</p> <p>Docente: ahí la ciencia es un estudio planteas tú. ¿qué te hace pensar eso? que es un estudio la ciencia.</p> <p>Estudiante 1: pues la ciencia es como un grupo de estudio, mientras que la astrología es solo una creencia, la física, la química, la psicología si tienen un estudio y son conocimiento.</p>	La fase de debate y socialización resultado muy potente ya que los estudiantes se desbordaron en interpretaciones y toma de posturas, la docente tuvo que intervenir para iniciar un razonar con evidencia de acuerdo al ejercicio de observación	Lo anterior pudo deberse a los espacios de concentración que tienen los estudiantes donde estaban acostumbrados a solo transcribir y se les dificultó a algunos el uso de	Se debe tomar en cuenta las variables que pueden generar estas actividades de discusión para que siempre vaya orientada a lograr las metas y propósitos de

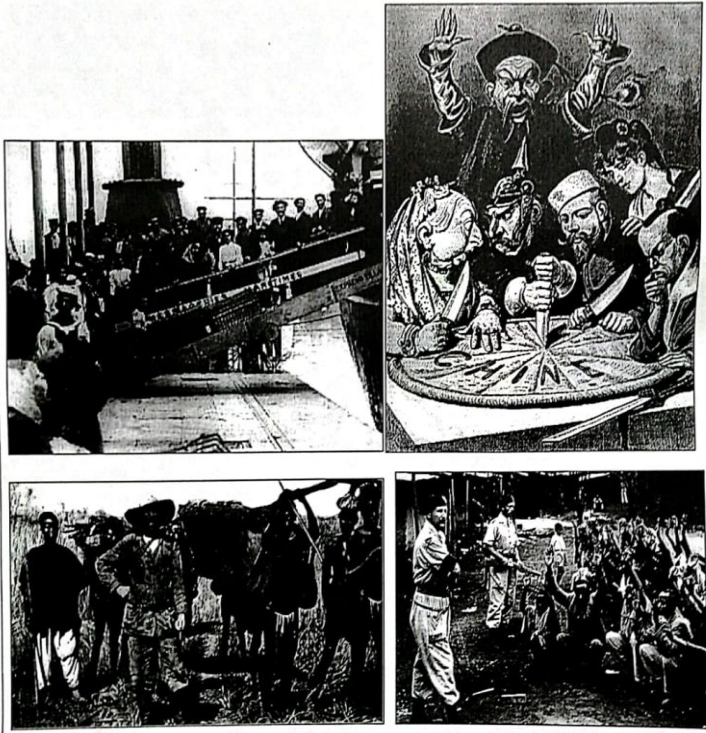

	<p>¿Cuáles son las causas de esta situación? ¿Cuáles son las consecuencias de esta situación? ¿Qué problemática(s) se está generando?</p>	<p>vertical por tanto se decidió abordar otra dinámica más horizontal que permitiera el dialogo y el debate alrededor del concepto de ciencia.</p>	<p>Posteriormente deben responder de manera abierta - ¿Cuál o cuáles de los casos considera está relacionado con la ciencia? Y ¿Por qué? La docente cumple el papel de moderador de las intervenciones de los estudiantes</p>	<p>representaciones que realizan en torno a la ciencia.</p>	<p><i>Estudiante 1: en cambio la carta astral no porque son como predicciones que se hacen hacia lo que pasa en la vida de las personas y ya.</i></p> 	<p>realizado. Esta fase condujo a retomar la explicación y reorientación de instrucciones ya que en ciertas ocasiones no argumentaron sus respuestas.</p>	<p>esta habilidad, además requería de un adecuado uso del lenguaje científico y por tanto de su apropiación para que tuviera significado.</p>	<p>comprensión planteados .</p>	
3	<p>En este momento se hará una intervención por parte del maestro en donde se explicará a los estudiantes que son los saberes científicos: origen y características. Junto con esto se presentará una situación problema en la que se integren y apliquen este tipo de saberes para su análisis en plenaria, la discusión de opiniones, el planteamiento de cuestionamientos; como guía para el trabajo posterior.</p>	<p>Se buscaba permitir al estudiante reconocer que aspectos se le otorgan a la ciencia y al conocimiento científico. Pero al ser tan instruccional se optó por usar como herramienta la fase anterior de trabajo para alimentar el trabajo de explicación</p>	<p>La docente explicará a los estudiantes los aspectos que definen la ciencia. Aclarado esto se explicará desde el autor (Vargas Guillen, 2006) las consideraciones que determinan lo que puede ser ciencia y lo que Finalmente se proyectará el vídeo ¿Qué es ciencia? Generando acuerdos y puntos en común</p>	<p>Grabación de clase. Toma de registro fotográfico Vídeo ¿qué es ciencia?</p>	<p>En esta actividad, si bien está pensada desde una intervención magistral con el propósito de introducir de manera progresiva el lenguaje científico, se pretende generar una discusión en donde a partir del manejo de la información se puedan hacer ejercicios interpretativos.</p>		<p>La clase magistral permite retomar la atención frente al objeto de estudio, pero limita la interacción con el estudiante, puede ser más dialógica para retomar las construcciones de conocimiento que van adquiriendo.</p>	<p>Es necesario generar mayor motivación de participación en el aula para llegar al objetivo de aprendizaje. Poder evidenciar los niveles de apropiación del discurso de algunos estudiantes es un elemento positivo para generar lo llamado aprendizaje por desarrollo próximo.</p>	<p>Se sugiere el planteamiento de rutinas de pensamiento que permitan la movilidad tanto de espacio como de interacción entre estudiantes con el fin de escuchar y resignificar sus interpretaciones del objeto de estudio. También puede resultar útil conectar con eventos de su cotidianidad que sean de interés para fomentar la participación de más estudiantes.</p>
	<p>Para este momento se retomarán las problemáticas que se discutieron por grupos de trabajo y se les pedirá que a partir de las preguntas de análisis de la situación planteen una</p>	<p>El objetivo es la representación conceptual y procesual de la ciencia y del científico social por ende se evalúa la prioridad de la fase de</p>	<p>Se aborda un ejercicio de trabajo grupal creando una frase informativa que representara la construcción de la definición de ciencia. Al finalizar deberán completar la rutina Antes pensaba ahora</p>	<p>Grabación de clase Fotografías del producto realizado por los estudiantes. Transcripción de la clase.</p>	<p>Se busca que los estudiantes compartan las representaciones y conocimientos que han desarrollado Por otro lado, con la rutina de pensamiento se busca que el estudiante reconozca los cambios que han</p>	<p><i>Estudiante 3: es un estudio que siempre busca la verdad, se basa en una observación, una idea, una pregunta, una hipótesis y una experimentación con el fin de crear una ley. Este método científico puede ser comprobado o contradicho por alguien o algo más.</i></p>	<p>El trabajo por mesas permitió plasmar el concepto de ciencia, dando cumplimiento a lo propuesto en cuanto a la aproximación al conocimiento científico, pues los estudiantes exponen sus ideas y llegan a consensos de Se evidencia también los roles que tienen los estudiantes</p>	<p>Para tener un equilibrio en la práctica es necesario fortalecer criterios como la interacción permanente, la inclusión de temas sociales, el manejo de la realidad inmediata, la reflexión crítica y la puesta en común</p>	<p>Es necesario desde la enseñanza de las ciencias sociales construir explicaciones e interpretaciones, que representen un movimiento del pensamiento de alto nivel que permita generar</p>

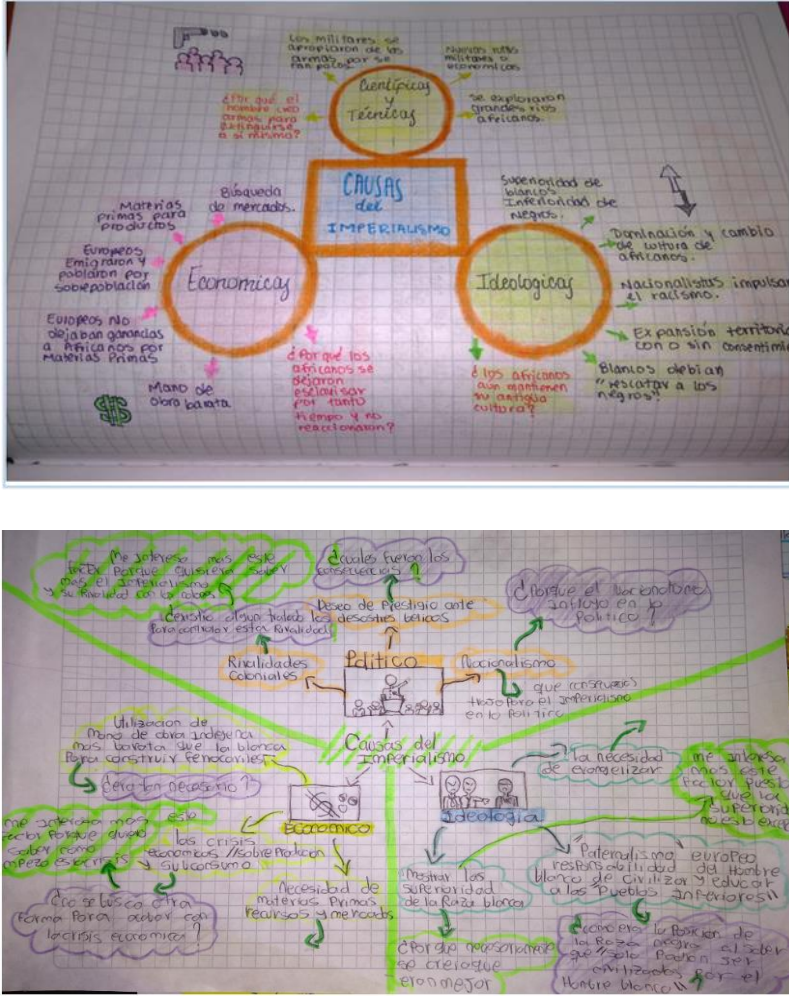
<p>posible solución desde la utilidad de los saberes científicos</p>	<p>proyecto de síntesis y al no ser contundente con el propósito decide cambiarse.</p>	<p>pienso. Richhart et al (2014).</p>	<p>tenido sus representaciones.</p>	<p>Mesa #5 Es una disciplina, la cual se basa en fenómenos o hechos comprobables que se encargan de explicar nuestro entorno Para ello se usa un método científico el cual consiste en</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una pregunta - Se observa - Se plantea una hipótesis - Se realiza una experimentación <p>Y se comprueba si esta es cierta, que se pueda verificar y así convertirse en una ley</p> <p>Objetivo: esta rutina tiene como propósito de reflexionar sobre cómo y por qué ha cambiado su pensamiento desde las relaciones causa efecto. Parte 1. En la columna de antes pensaba define los conceptos que se aparecen en la primera columna. Parte 2. En la columna de ahora pienso define nuevamente los conceptos que aparecen en la primera columna.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Antes pensaba</th> <th>Ahora pienso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Qué es la ciencia?</td> <td>Lo que pensaba de la ciencia un estudio de científicos que nos da a conocer más sobre la naturaleza</td> <td>es un estudio que nos habla los fenómenos</td> </tr> <tr> <td>¿Qué estudia la ciencia?</td> <td>Yo pensaba que estudiaba sobre la naturaleza</td> <td>verificar los fenómenos o hechos comprobables</td> </tr> <tr> <td>¿Qué utilidad tienen las ciencias?</td> <td>Para darnos a conocer más del planeta</td> <td>verificar si lo que nos plantea es real</td> </tr> <tr> <td>¿Qué piensas de la ciencia?</td> <td>lo que pienso de la ciencia es darnos a conocer más sobre el mundo</td> <td>que es necesaria ya que nos enseña más sobre el mundo</td> </tr> <tr> <td>¿Con qué elementos podemos hacer ciencias?</td> <td>Celulas, compuestas Químicas</td> <td>observando, haciendo una pregunta, una hipótesis y experimento</td> </tr> </tbody> </table>		Antes pensaba	Ahora pienso	¿Qué es la ciencia?	Lo que pensaba de la ciencia un estudio de científicos que nos da a conocer más sobre la naturaleza	es un estudio que nos habla los fenómenos	¿Qué estudia la ciencia?	Yo pensaba que estudiaba sobre la naturaleza	verificar los fenómenos o hechos comprobables	¿Qué utilidad tienen las ciencias?	Para darnos a conocer más del planeta	verificar si lo que nos plantea es real	¿Qué piensas de la ciencia?	lo que pienso de la ciencia es darnos a conocer más sobre el mundo	que es necesaria ya que nos enseña más sobre el mundo	¿Con qué elementos podemos hacer ciencias?	Celulas, compuestas Químicas	observando, haciendo una pregunta, una hipótesis y experimento	<p>dentro de su estructura interna de trabajo .</p>	<p>de valores y culturas externas, elementos que a la luz de lo observado en la intervención fueron tocados muy superficialmente y van estrechamente relacionados con la parte motivacional y en conjunto generan el ambiente adecuado para que surja el significado y la significación de las ciencias sociales</p>	<p>nuevas ideas, para hacer descripciones de lo que se está aprendiendo, para identificar y organizar la información recibida en el aula. Se deben crear Lesson más específicas que aborden focos más concretos, así la intervención y la posterior evaluación brindara elementos más claros de categorizar y analizar.</p>
	Antes pensaba	Ahora pienso																							
¿Qué es la ciencia?	Lo que pensaba de la ciencia un estudio de científicos que nos da a conocer más sobre la naturaleza	es un estudio que nos habla los fenómenos																							
¿Qué estudia la ciencia?	Yo pensaba que estudiaba sobre la naturaleza	verificar los fenómenos o hechos comprobables																							
¿Qué utilidad tienen las ciencias?	Para darnos a conocer más del planeta	verificar si lo que nos plantea es real																							
¿Qué piensas de la ciencia?	lo que pienso de la ciencia es darnos a conocer más sobre el mundo	que es necesaria ya que nos enseña más sobre el mundo																							
¿Con qué elementos podemos hacer ciencias?	Celulas, compuestas Químicas	observando, haciendo una pregunta, una hipótesis y experimento																							

Fuente: Matriz de Lesson Study formato propuesto por el "grupo de investigación" de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

Anexo 18: Rejilla de información sexto ciclo de reflexión


Estudiante - Profesor investigador: Gina Marcela Rodríguez		Área	CIENCIA S SOCIALES	Nivel	SECUND ARIA	OBSERVACIONES GENERALES:											
Asesor: DIANA CAROLINA ACERO		Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).		Reconocimiento de las características del imperialismo. Identificación de los aspectos que conceptualizan las causas del imperialismo Interpretación a partir de información presentada.													
Foco: uso del lenguaje científico y la argumentación en el aula desde el análisis de la interpretación																	
FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN								
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN								
1	Realización de la rutina de pensamiento (Ritchart,2014) apoyada en el contexto colombiano PENSAR-INQUIETAR-EXPLORAR	Se realiza como actividad de exploración de contenidos previos y con el fin de centrar la atención de los estudiantes en la temática a abordar desde su contexto cercano	Se inicia dando un formato con la rutina de pensamiento en el cual deben responder de manera individual 1. Qué piensas sobre las siguientes ideas Idea 1: Existen países que buscan dominar otros territorios en la actualidad. Idea 2: Existen posibilidades de que Colombia sea dominada por otro territorio. Posteriormente se socializan las respuestas encontrando puntos de convergencia en las mismas	Fotos de los formatos completados de la rutina de pensamiento	Cada estudiante contesta la rutina de pensamiento desde sus preconcepciones, luego se escuchan por mesas sus respuestas.	<p>Interpretación a través del entendimiento de diferentes perspectivas?</p> <p>METAS DE COMPRENSION</p> <table border="1"> <tr> <td>Dimensión</td> <td>Meta: El estudiante comprenderá los aspectos generales que permitieron el desarrollo del imperialismo, durante las últimas décadas del siglo XIX.</td> </tr> <tr> <td>Contenido - (Conceptual)</td> <td>Los estudiantes comprenderán los principales factores que provocaron la expansión imperialista del siglo XIX.</td> </tr> <tr> <td>Método - (Procedimental)</td> <td>Los estudiantes comprenderán que la interpretación y la explicación son habilidades científicas que permiten la aproximación a hechos históricos, económicos, culturales y sociales.</td> </tr> <tr> <td>Praxis o Propósitos - (Actitudinal)</td> <td>Los estudiantes comprenderán como las transformaciones históricas traen consigo implicaciones sociales, económicas, sociales y culturales</td> </tr> </table>	Dimensión	Meta: El estudiante comprenderá los aspectos generales que permitieron el desarrollo del imperialismo, durante las últimas décadas del siglo XIX.	Contenido - (Conceptual)	Los estudiantes comprenderán los principales factores que provocaron la expansión imperialista del siglo XIX.	Método - (Procedimental)	Los estudiantes comprenderán que la interpretación y la explicación son habilidades científicas que permiten la aproximación a hechos históricos, económicos, culturales y sociales.	Praxis o Propósitos - (Actitudinal)	Los estudiantes comprenderán como las transformaciones históricas traen consigo implicaciones sociales, económicas, sociales y culturales	El propósito se cumple, ya que se evidencia cierta apropiación conceptual. y conlleva a la docente a comprender como remitirlos a imaginar un hecho histórico en la actualidad funciona como estrategia para analizar contenidos propios de las ciencias sociales. Algunos estudiantes tomaron la actividad a la ligera y sus respuestas reflejan que se les dificulta realizar conexiones entre un hecho histórico pasado y la actualidad.	La actividad fue pertinente pues primero los puso en contexto y segundo indago en el lenguaje de contenido utilizado por los estudiantes, además de su imaginario frente a situaciones hipotéticas	Aún tienen concepciones muy lejanas sobre su país se propone manejar un contexto más cercano para generar mayor motivación y mayor comunicación en la rutina de pensamiento.
Dimensión	Meta: El estudiante comprenderá los aspectos generales que permitieron el desarrollo del imperialismo, durante las últimas décadas del siglo XIX.																
Contenido - (Conceptual)	Los estudiantes comprenderán los principales factores que provocaron la expansión imperialista del siglo XIX.																
Método - (Procedimental)	Los estudiantes comprenderán que la interpretación y la explicación son habilidades científicas que permiten la aproximación a hechos históricos, económicos, culturales y sociales.																
Praxis o Propósitos - (Actitudinal)	Los estudiantes comprenderán como las transformaciones históricas traen consigo implicaciones sociales, económicas, sociales y culturales																
2	Los estudiantes por grupos observarán cuatro imágenes sobre diferentes causas que dieron formación al imperialismo Posteriormente	Creación y difusión de significados desde la interpretación de imágenes y trabajo colaborativo dando puntos	En este apartado los grupos socializan lo que observan, haciendo énfasis en contestar las preguntas y llamando a la docente cuando	Formato con las imágenes y las preguntas orientadoras para la observación e interpretación	Se entrega un formato por mesa de trabajo y la docente va pasando por las mesas de trabajo respondiendo inquietudes y escuchando sus		Las imágenes ayudaron a representar gráficamente sus imaginarios sobre el tema y a encausarlo mediante preguntas	La actividad planteada fue exitosa ya que permitió el desarrollo de habilidades y la puesta en común permitió comprender	Plantear menos preguntas y permitir que generen otras puede potenciar más el ejercicio,								

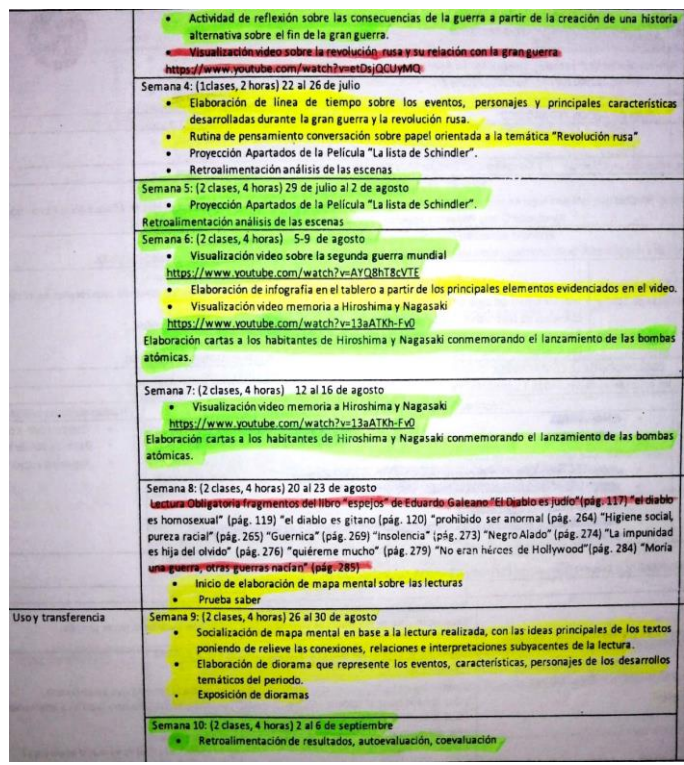
	<p>de esta observación los estudiantes deben identificar y responder: Preguntas provocadoras</p>	<p>de vista para dar una respuesta conjunta.</p>	<p>han tenido inquietudes, se presta la actividad para escuchar sus puntos de vista y conexiones con temas actuales, se decide dejar como está planteado por la pertinencia que representa para el foco</p>		<p>interpretaciones de las imágenes. y de preguntas provocadoras</p>	<p>A PARTIR DE LA OBSERVACION DE LAS SIGUIENTES IMÁGENES RESPONDER LAS PREGUNTAS DE LA PARTE INFERIOR</p>  <p>En el cuaderno de ciencias sociales contestar: ¿qué observan en las imágenes?, ¿de qué época son? ¿Identifican algún lugar en especial?, ¿Qué características tienen las imágenes?, ¿Cómo creen que eran las vidas de las personas que allí aparecen?, ¿Las imágenes tienen alguna similitud?, ¿Reflejan algún contexto en específico? ¿Cuál? ¿Qué conclusión (es) pueden dar a partir de la observación de las imágenes?</p>	<p>orientadoras, se hace importante rescatar audios de sus intervenciones ya que reflejaban habilidades científicas como la observación, la interpretación y la explicación de fenómenos, lo cual en el momento de responder y llegar a un consenso frente a las imágenes se pierden voces importantes del aula.</p>	<p>diferentes puntos de vista.</p>	<p>además fue un ejercicio que tomo bastante tiempo ya que lo realizaron a conciencia y se considera un ejercicio para tener en cuenta en otras planeaciones</p>
<p>3</p>	<p>A partir de la observación e interpretación de las imágenes los estudiantes socializaran sus resultados. Escribiendo en el tablero las posturas obtenidas encausándolas hacia la explicación de las diversas causas que dieron formación al imperialismo.</p>		<p>Cada mesa de trabajo va participando realizando sus interpretaciones de las imágenes y se les da la oportunidad de participar, teniendo en cuenta que en ciertas oportunidades pueden estar dispersos y que por tanto deben tener presente, las diferentes características de las imágenes y el propósito de las preguntas para generar explicaciones acordes.</p>	<p>Video de la clase Transcripción de la clase. Registro fotográfico</p>	<p>En el aula se dará un espacio de dialogo y discusión frente a lo interpretado y contestado sobre las imágenes, generando el razonar con evidencia y encontrando puntos en común y puntos divergentes</p>	<p>Guion de clase 32:29 P: que pudieron contestar ustedes de la imagen, la mesa por ejemplo la cuatro, que contesto la mesa 32:34 E1: podemos ver en la imagen algunos gobernantes que buscan dominar un territorio 32:44 P: que más colocaron las diferentes mesas (da la palabra a la estudiante de apellido Acosta) 32:47 E2: En las imágenes podemos observar las diferentes etapas sobre las cuales paso el imperialismo en la primera imagen vemos como algunos gobernantes se repartían el territorio chino sin tomar en cuenta la opinión del emperador. Transcripción momento de clase</p> 	<p>Es uno de los momentos más enriquecedores puesto que la interacción en las intervenciones permite denotar las conexiones y relaciones que establecen entre las imágenes y los hechos históricos, se debe continuar formando en el lenguaje del científico social para expresar sus convergencias y divergencias.</p>	<p>La actividad planteada fue exitosa ya que permitió el desarrollo de habilidades y la puesta en común por otro lado se realizó la respectiva comprensión de la diversidad de puntos de vista frente a un hecho histórico, estableciendo temporalidad, relación de causa y efecto, conexión entre pasado. Presente para la transformación del futuro.</p>	<p>Inter venir menos en las respuestas dadas por los estudiantes para promover el establecimiento de posturas y generar una relación más horizontal en la cual puedan resaltar la importancia del aprendizaje de la historia para entender fenómenos.</p>

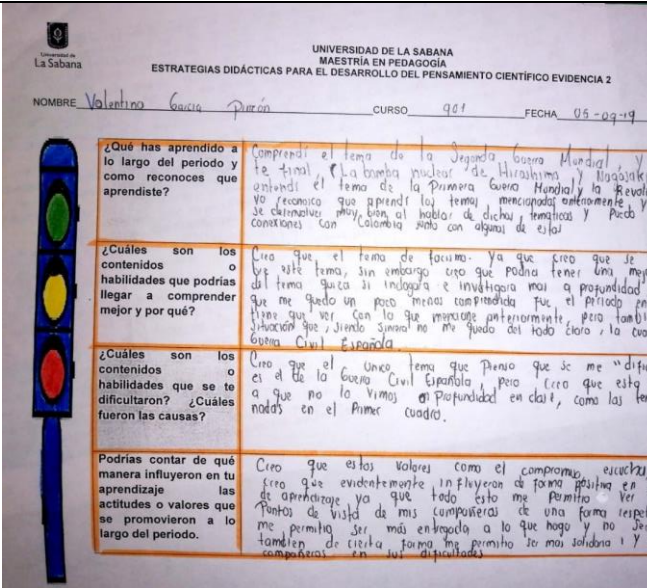
4	Presenta ción de diapositivas donde puedan comprender las diversas causas que dieron formación al imperialismo.	Analizar las causas del imperialismo y sus múltiples perspectivas	Retroalimentación de las causas del imperialismo para complementar las interpretaciones y significaciones de los estudiantes con diapositivas como herramienta de ayuda audiovisual	Link de las diapositivas expuestas	La docente inicia recordando la definición de imperialismo y posteriormente empieza a describir las diferentes causas que lo sustentan, en esa medida va realizando conexiones con lo contestado por los estudiantes en la actividad anterior.	https://www.actticsociales.com/historia-del-mundo-contempor%C3%A1neo-1-%C2%BAbach/5-la-segunda-revoluci%C3%B3n-industrial-y-el-imperialismo/imperialismo/	El propósito se cumple en parcialidad ya que con la puesta en común del apartado anterior muchos estudiantes empiezan a tener claras las causas del imperialismo, ayuda a la comprensión en estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje diferente	Falto brindar interactividad ya que la dinámica fue muy magistral y esto conlleva a que la clase se tornara monótona y en este punto repetitiva, esto da cuenta del gran potencial que tienen los estudiantes y que debe ser tenido en cuenta por la docente investigadora	Planear mayor interactividad apoyada de las herramientas como tabletas e internet con las que cuenta el colegio
5	Elaboración de rutina de pensamiento AFIRMAR-APOYAR-CUESTIONAR A partir de lo realizado en clase: Los estudiantes de manera individual elaboraran un mapa mental donde puedan	Desarrollar el pensamiento crítico a través de la postulación de afirmaciones y de ideas que apoyen a revelar la veracidad de lo que afirman	En una hoja o en el cuaderno deben plasmar un mapa mental donde sustenta y apoyan sus afirmaciones y lo comprendido frente a las causas del imperialismo, se usa esta actividad como valoración formal de la meta de comprensión relacionada con la comunicación. Además se da la oportunidad de indagar sobre la temática que quisieran profundizar o averiguar más, conllevando a movilizar el pensamiento de los estudiantes y a evidenciar las nuevas comprensiones que desean tener	Fotos de los mapas mentales elaborados por los estudiantes.	Después de la instrucción de la docente inician con el trabajo del mapa mental algunos solicitan hacerlo en hojas ya que se ve mejor. a. afirmar por lo menos tres causas del imperialismo. b. colocar las ideas o imágenes que permiten apoyar las afirmaciones realizadas c. generar preguntas relacionadas con sus afirmaciones orientadas a responder si ¿tienen alguna duda frente a tus afirmaciones?¿que no se explica en su totalidad?¿qué otras ideas o temas surgen a partir de las afirmaciones realizadas?		En un porcentaje del 60 % se cumplió ya que algunos estudiantes no completaron la actividad o no sustentaron coherentemente sus afirmaciones, cabe denotar que los estudiantes en su mayoría profundizaron su aprendizaje y generaron nuevas posturas a partir de las preguntas planteadas por ellos	Se debe dar espacio para que todos los estudiantes puedan terminar el ejercicio ya que este contempla la comunicación del aprendizaje y los elementos de postulación de afirmaciones para apoyar lo que afirman	Dar la oportunidad de sustentar su trabajo ya que se agotó el tiempo y esta actividad incluida en la planeación no se alcanzó a desarrollar

Fuente: Matriz de *Lesson Study* formato propuesto por el “grupo de investigación” de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

Anexo 19: Rejilla de información séptimo ciclo de reflexión

Estudiante - Profesor investigador: Gina Marcela Rodríguez	Área	CIENCIAS SOCIALES	Nivel	A	SECUNDARI	OBSERVACIONES GENERALES:	Asesor: DIANA CAROLINA ACERO		
Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA). Reconocimiento de su aprendizaje en el tercer periodo académico como objeto de auto crítica, retroalimentación y mejora. Elaboración de rutina de pensamiento sobre sus aprendizajes obtenidos en tercer periodo como elemento de autorreflexión y toma de decisiones a partir de la autoevaluación y coevaluación		Contexto (Situacional/lingüístico y mental) Colegio Saludos Norte IED se encuentra ubicado al nororiente de la ciudad de Bogotá, Localidad 1 de Usaquén, barrio Santandercito. El P.E.I. de la institución se denomina “Excelencia y Bilingüismo para el siglo XXI” para este proyecto se ha encaminado el enfoque pedagógico a lo Holístico productivo. Tendencia en habilidad de observación: Los estudiantes presentan tendencia hacia el nivel I y en algunos II de observación. Tendencia en formulación de preguntas: Dentro del aula de clase, en los niños predominan las preguntas de conocimiento y de causas explicativas. Estilos de aprendizaje: Su tendencia es visual, y en segunda instancia la unión de diversos elementos llamado como lo global. Lingüístico: Expansión, superioridad, contexto, batallas, ideología, geopolítica, autoevaluación, coevaluación, interpretar, indagar, autocrítico, retroalimentar, puntos de vista, pensamiento crítico Aspectos académicos: Son estudiantes que se encuentra en su proceso de aprendizaje frente a la lectura y escritura. Les gustan las actividades en grupo y realizan las actividades de clase con agrado. Aspectos convivenciales: Manifiestan sentido de pertenencia por la institución y por tanto en un gran porcentaje cumplen con los acuerdos institucionales y los protocolos de aula. Existen tres grupos de estudiantes en el aula el primer grupo formado por 15 estudiantes que se destacan por preservar la armonía, la solidaridad y la unión en el grupo. El segundo grupo formado por 13 estudiantes que de manera general cumplen con los acuerdos institucionales 11 estudiantes presentan ciertas dificultades convivenciales, Existe en el salón un estudiante con déficit cognitivo leve el cual tiene flexibilización curricular.							
Foco: Proceso de interpretación y meta cognición de su aprendizaje									
FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
1	Saludo Inicial y explicación de metas de comprensión esperadas. Los estudiantes revisaran su comprensión sobre algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en la primera mitad del siglo XX. Los estudiantes comprenderán que la autoevaluación y la coevaluación permiten reflexionar sobre sus experiencias, valorar sus fortalezas y	Motivar a los estudiantes frente a la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas de reflexión sobre su aprendizaje.	Saludo Inicial y explicación de metas de comprensión esperadas. Los estudiantes comprenderán que la autoevaluación y la coevaluación le permiten reflexionar sobre su aprendizaje, valorar sus fortalezas y necesidades sobre la base de la evidencia. Los estudiantes comprenderán la necesidad de autoevaluarse como herramienta para reflexionar sobre sus	Vídeo con fragmentos de la clase para analizar qué tan explícitos son los ejes centrales de la sesión de clase	La docente realiza el saludo inicial y posteriormente da a conocer las metas de comprensión para la clase, enfatizando que, de lo realizado se sacará la última nota que corresponde a la autoevaluación, seguidamente lee las metas y va realizando una contextualización de lo que se espera que comprendan en la sesión de clase	https://youtu.be/B1zgTN89PPQ 	Se presenta de manera instruccional el objetivo de la clase, puede mejorarse la manera motivacional ,presentando la clase tal vez con una ayuda tics, esto en relación con su contexto y la mejor manera de explicitar los ejes centrales de la sesión de clase.	Precisamente el discurso al ser instruccional no presento una adecuada motivación frente a las actividades subsiguientes, es a través del vídeo donde se demuestra unidireccionalidad en la forma de presentar la sesión de clase	Brindar mayor participación de los estudiantes, manejando un lenguaje más sencillo y acorde al contexto manejado. Utilizar tics para presentar el propósito de la sesión con imágenes que generen conexiones y comprensiones de la importancia de la autoevaluación en estudiantes

	necesidades sobre la base de la evidencia Los estudiantes comprenderán que la autoevaluación y la coevaluación son herramientas para reflexionar sobre sus experiencias y sus resultados de aprendizaje. Los estudiantes comprenderán que a través de los organizadores gráficos pueden expresar los resultados de una comprensión a los demás compañeros del aula		resultados de aprendizaje. Los estudiantes comprenderán que a través de los organizadores gráficos pueden expresar los resultados de una comprensión a los demás compañeros del aula							
2	Realización de la rutina de pensamiento (Ritchart,2014) Luz roja, Luz amarilla, (adaptación, semáforo): Leer el PAP del tercer periodo y analizar lo realizado en clase de forma individual. Deberán extraer ideas que consideren dudosas y falsas o no comprendidas. Luego nos sentaremos en círculo y pondrán en común sus ideas asegurándose de que todos hayan oído las aportaciones de los compañeros.	Los estudiantes por medio del contraste y la discriminación reflexiva pueden revisar sus comprensiones y participar de una manera autocrítica en la construcción de su aprendizaje. Meta cognición	Realización de la rutina de pensamiento (Ritchart,2014) Luz roja, Luz amarilla, (adaptación, semáforo): Pasos a. De manera individual cada estudiante debe leer el PAP (plan de acción pedagógico del tercer periodo) y subrayar el texto, según la siguiente indicación; De color verde aquellos contenidos, habilidades o estrategias que consideran fueron comprendidos, en amarillo aquellos que consideran podrían comprender mejor, en rojo aquellos contenidos habilidades o estrategias que	Fotos del Plan de Acción Pedagógico tercer periodo subrayado: Evidencia del análisis y contraste realizado por los estudiantes Fotos del formato de la rutina de pensamiento: discriminación y evidencia de la reflexión y autoanálisis de los estudiantes Apartado de Video con la puesta en común: observar la interacción en el aula y la autorreflexión de los estudiantes frente a la construcción	La docente inicia esta actividad explicando la pertinencia de realizar la lectura del Pap , con el fin de identificar en el transcurso de la lectura las comprensiones obtenidas, las temáticas o habilidades que no quedaron claros y se deben reforzar y así mismo las dificultades presentadas en el periodo según las actividades realizadas según el Pap, también se indica que con color azul deben subrayar las actitudes y valores que tuvieron en el periodo que ayudaron a la construcción de su aprendizaje, posteriormente los estudiantes inician con la lectura y la docente va rotando por las mesas revisando como desarrollan el	La primera evidencia tomada para el posterior análisis es el apartado de video de clase, llamado Actividad 2 https://youtu.be/aO2qetmeQQI este no permite establecer el grado de autorreflexión de los estudiantes a nivel individual, es más un abordaje grupal, por tanto, se toma como eje central de análisis las fotos del trabajo realizado en el aula.		Visibilizaron las conexiones entre el tema generativo abordado en el periodo junto con las actividades, habilidades y valores trabajados, de esta manera se cumple con el objetivo de reflexión y autocrítica en la estrategia didáctica rutina de pensamiento utilizada como herramienta para generar comprensiones respecto al valor de la autoevaluación y la meta cognición del aprendizaje en el aula de ciencias sociales. se encontró que un 21% de los estudiantes se quedó tan solo en la opinión, un 36% de los estudiantes argumentó con razones conceptuales y aproximadamente un 43% de los estudiantes argumentó con	Comprender la calidad de actividades y estrategias que se deben desarrollar en el aula. conexiones entre la conciencia histórica expresada en la habilidad de contrastar lo enseñado con lo aprendido, la oportunidad de generar explicaciones plausibles de eventos y procesos históricos propósito de la enseñanza de la historia ,Bermúdez (2015), las diferentes estrategias de estudio para llegar a los objetivos esperados,	Es recomendable que no solo se limite a afirmar que la rutina Semáforo permite generar reflexiones, sino todos los procesos que se han realizado, ya que la actividad por si no es milagrosa, sino el conjunto de planeaciones permiten el establecimiento de comprensiones más profundas

			debe reforzar para lograr una mayor comprensión y en azul aquellas actitudes y valores que estuvieron presentes durante el tercer periodo.	de su aprendizaje	ejercicio. Frente a la rutina de pensamiento		razones conceptuales y éticas	facilitando de esta forma el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia, aquí entra en concordancia el proceso de metacognición el cual permite comprender "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales"	
3	A partir de la plenaria se realizará un Semáforo general en el tablero del aula condensando lo expresado por el grupo	Evaluar permitiend o a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de las comprensiones y actitudes interiorizadas, en proceso o por alcanzar.	A partir de la plenaria se realizará una plenaria para identificar los aprendizajes alcanzados y las oportunidades de mejora.	Apartado de video de Clase: Evidencia de los argumentos y puntos de vista en los que se presentan fortalezas o aspectos a mejorar en conjunto	Por tiempos y revisión metodológica se decidió no abordar esta actividad	No aplica	Durante la fase de planeación es evidente que la metodología les son saludí resulta oportuna para evidenciar elementos que por tiempo o metodología no son aplicables en la sesión programada	No se cumplió el propósito ya que en la planeación esta actividad es omitida	Si el tiempo lo permite plantear una plenaria para socializar resultados después del debido análisis puede ser pertinente

Fuente: Matriz de Lesson Study formato propuesto por el "grupo de investigación" de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

